

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Ana Carolina Costa Resende

A complexidade curricular no fazer de uma educadora de ciências em uma EJA cada vez mais
jovem

JUIZ DE FORA
2019

Ana Carolina Costa Resende

A complexidade curricular no fazer de uma educadora de ciências em uma EJA cada vez mais jovem

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, na área de concentração Linguagem, cultura e saberes, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Mariana Cassab Torres

JUIZ DE FORA
2019

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Resende, Ana Carolina Costa.

A complexidade curricular no fazer de uma educadora de ciências em uma EJA cada vez mais jovem / Ana Carolina Costa Resende. -- 2019.

205 p. : il.

Orientadora: Mariana Cassab Torres

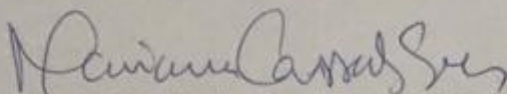
Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

1. EJA. 2. Juvenilização. 3. Currículo. 4. Educador da EJA. 5. Educação em Ciências. I. Cassab Torres, Mariana, orient. II. Título.

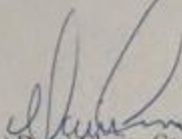
ANA CAROLINA COSTA RESENDE

**A COMPLEXIDADE CURRICULAR NO FAZER DE UMA EDUCADORA DE CIÊNCIAS EM
UMA EJA CADA VEZ MAIS JOVEM**

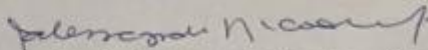
Dissertação aprovada como requisito para obtenção do título de Mestre(a) no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:



Prof.(a) Dr.(a) Mariana Cassab Torres - Orientador(a)
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFJF



Prof.(a) Dr.(a) Clarice Cassab Torres
Programa de Pós-Graduação em Geografia - UFJF



Prof.(a) Dr.(a) Alessandra Nicodemos Oliveira Silva
Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - UFRJ

Juiz de Fora, 09 de setembro de 2019.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus porque sem Ele nada disso seria possível.

À minha mãe Maria Aparecida da Costa, por todo seu amor, carinho, incentivo, dedicação, apoio, conselhos, orações e confiança. Meu exemplo de vida honesta e trabalhadora.

Ao meu pai Carlos Roberto Resende de Assumpção, pelo afeto e confiança.

Ao meu irmão Walter Carlos Costa Resende por sempre acreditar em mim.

Ao meu noivo e grande amor, Daniel Augusto Machado Baeta, pela companhia, compreensão, apoio e por me conceder força e coragem nos momentos de dificuldade.

A toda a minha família pelo afeto e torcida.

Aos meus amigos e amigas pela força e confiança e por não me deixarem esquecer a alegria de viver no presente.

À minha professora e orientadora Mariana Cassab Torres, pela disponibilidade, orientação, incentivo e ensinamentos. E também pela humanidade em seu coração, pelo carinho e amizade.

A professora “Maria Aparecida” pela disponibilidade, acolhida, afeto, histórias e ensinamentos.

A Escola Municipal Álvaro Lins pela abertura e acolhida.

Aos professores da banca de qualificação e defesa Prof. Dr. Rubens Luiz Rodrigues, Profa. Dra. Clarice Cassab e Profa. Dra. Alessandra Nicodemos, pelas observações, recomendações e sugestões.

A todos os professores que eu tive ao longo de minha trajetória escolar e acadêmica, pelos conhecimentos trocados.

Ao GRUPPEEJA por tantos momentos memoráveis de aprendizado, espaço também de afeto e resistência. E a todas as suas integrantes, companheiras de luta, pelo incentivo.

À Universidade Federal de Juiz de Fora, a Faculdade de Educação e ao Programa de Pós Graduação em Educação por me oportunizar uma formação gratuita e de excelência. E que esse direito não seja retirado de ninguém.

“Será necessário avançar no reconhecimento de que mestres e alunos são também autores, sujeitos de conhecimento porque sujeitos de história, de experiências; porque humanos”.

(Miguel Arroyo)

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) vive um processo de juvenilização que implica numa modificação do cotidiano escolar e nas relações que se estabelecem entre os sujeitos. Sabe-se que os educadores são centrais no processo de escolarização e na construção dos currículos, sendo necessário reconhecê-los como intelectuais capazes de resistir a ordenamentos rígidos. Dessa forma, o objetivo da pesquisa foi compreender os processos de construção curricular de uma educadora de ciências em uma EJA cada vez mais jovem. Esse trabalho baliza-se nas teorias críticas do currículo, em autores como Gimeno Sacristán e Miguel Arroyo. Configura-se como um estudo que aposta nas contribuições da história oral de vida e da observação com inspiração etnográfica do cotidiano escolar para entender a produção curricular. Aspectos da vida pessoal da educadora da EJA são determinantes no caminho da docência, como inclusive incidem sobre o exercício de sua prática curricular, em especial, no processo de seleção de conteúdos afins à área da saúde e meio ambiente. O funcionamento do sistema educativo posto em ação pela força de atuação de âmbitos diversos, como o âmbito da atividade político-administrativa; o subsistema de participação e controle; a ordenação do sistema educativo; o sistema de produção de meios (recursos, materiais); os âmbitos de criação culturais, científicos, etc; subsistema técnico pedagógico: formadores, especialistas e pesquisadores em educação; o subsistema de inovação e o subsistema prático pedagógico, favorece práticas curriculares estabilizadas e homogêneas pouco permeáveis à presença desafiadora dos jovens. Currículos prescritos também não se organizam em direção às juventudes. Assim, uma primeira aproximação ao âmbito prático-pedagógico, no qual se realiza o trabalho curricular da educadora, revela semelhanças a qualquer aula de ciências: conteúdos canônicos como doenças infectocontagiosas, corpo humano, água e tarefas como cópia do quadro negro, lista de atividades e visto no caderno. A questão do trabalho é abordada de forma incidental. Todavia, mobilizada pelo entendimento que é preciso garantir a presença dos educandos e sua disposição pela matéria, a educadora procura considerar seus interesses no plano da definição curricular, produz recursos, emprega outras metodologias que não apenas a expositiva e aposta em um processo avaliativo sensível ao objetivo de garantir a integralidade da escolarização dos alunos. O diálogo é algo que busca, mas reconhece o quanto é difícil instituí-lo no cotidiano das aulas. Sua formação em serviço na EJA e o contato com os educandos foram fundamentais para realizar o movimento entre a defesa de conteúdos rígidos a serem cumpridos e a tentativa de produzir relações dialógicas que valorem no plano do currículo os interesses dos educandos. Assim, sua prática curricular na EJA se transforma

ao longo do tempo e é impactada pela possibilidade de atuar a bastante tempo na mesma escola, pelas vivências formativas que experiencia e pelas oportunidades inusuais de trabalhar integrada com outra docente. Sua visão sobre as juventudes é a de um momento de grandes conflitos e de grande aprendizado. Fala sobre como a princípio as relações interpessoais são interditadas por esses conflitos que com o tempo aprende-se a lidar e a reconhecer a história de vida de cada um. Revela que ser professora da EJA a ensinou a ser mais flexível, mais humana.

Palavras-chave: EJA. Juvenilização. Currículo. Educador da EJA. Educação em Ciências.

ABSTRACT

The Youth and Adult Education (EJA) lives a process of juvenilization that implies a modification of the school routine and the relationships that are established between the subjects. Educators are known to be central to the schooling process and curriculum construction, being necessary to recognize them as intellectuals capable of resisting rigid ordinances. Thus, the objective of the research was to understand the processes of curricular construction of a science educator in an increasingly younger EJA. This work is theoretically based on the critical theories of the curriculum, in authors such as Gimeno Sacristán and Miguel Arroyo. It is configured as a study in which the potentialities of oral life history and of the observation with ethnographic's inspiration were used to understand curriculum production. It is noticed that aspects of EJA's educator personal life, not only led her to the path of teaching, but strongly influence her practices, especially the selection of content, which focuses on health and environment. The functioning of the education system put into action by the force of action of various spheres, such as the scope of political and administrative activity; the participation and control subsystem; the ordering of the education system; the system of production of means (resources, materials); the cultural, scientific scopes of creation; technical pedagogical subsystem: educators, specialists and researchers in education; The innovation subsystem and the pedagogical practical subsystem act to favor a stabilized and homogeneous curricular practices that are not permeable to the challenging presence of the EJA students. Prescribed curricula do not organize themselves toward youth either. Thus, a first approximation to the practical-pedagogical scope, in which the educator's curricular work is carried out, reveals similarities to any science class: canonical contents such as infectious diseases, human body, water and tasks such as copy of the blackboard, list of activities and checks the notebooks. The work issue is addressed incidentally. However, mobilized by the understanding that it is necessary to guarantee the presence of the students and their willingness for the subject, the educator seeks to consider their interests in terms of curriculum definition, produces resources, employs other methodologies than just the expository and choose an evaluation process sensitive to the purpose that is to guarantee the completeness of the students' schooling. Dialogue is something that seeks, but recognizes how difficult it is to institute it in everyday classes. Her in-service training at EJA and contact with learners were instrumental in making the movement between defending rigid content and trying to produce dialogic relationships that value the interests of learners at the curriculum level. Thus, her curricular practice in EJA changes over time and is impacted by the

possibility of working for a long time in the same school, the formative experiences and the unusual opportunities to work integrated with another teacher. Her vision of youth is that it is a time of great conflict and great learning. It talks about how at first interpersonal relationships are interdicted by these conflicts that over time one learns to cope and to recognize each one's life story. It reveals that being an EJA teacher taught her to be more flexible, more humane.

Keywords: EJA. Juvenilization. Curriculum. EJA's Educator. Science Teaching

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Mapa do Brasil que traz a taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais em 2017.....	26
Figura 2: Organograma dos eixos temáticos integradores da PC/EJA da SME/JF	35
Figura 3: Esquema da Arquitetura Curricular para EJA a partir de 2011.....	37
Figura 4: Tabela de vencimentos dos professores PR-A e PR-B pela PJF.....	42
Figura 5: Esquema da objetivação do desenvolvimento do currículo.....	82
Figura 6: Calendário de Atendimento PNLD/EJA previsto.....	86
Figura 7: Calendário de Atendimento PNLD/EJA cumprido.....	87
Figura 8: Esquema de organização dos livros - didáticos da EJA por ano escolar.....	88

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAC	Círculos de Alfabetização e Cultura
CAp	Colégio de Aplicação
CD	Conselho Deliberativo
CEB	Câmara de Educação Básica
CEM	Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho → Antigo Centro de Educação do Menor
CES	Centro de Educação Superior → Antigo Centro de Estudos Supletivos
CESU	Centro de Educação de Jovens e Adultos
CEU	Centro de Artes e Esportes Unificados
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEAP	Departamento de Ações Pedagógicas
DEF	Departamento de Ensino Fundamental
EAD	Ensino a Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FACED	Faculdade de Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GRUPPEEJA	Grupo de Pesquisa, Práticas e Estudos da Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IC	Iniciação Científica
IFET	Instituto Federal de Ensino Tecnológico
JF	Juiz de Fora
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
LGBTQ+	Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer/Questionando e mais.
MEC	Ministério da Educação
PC	Proposta Curricular

PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIDEJA	Programa de Iniciação à Docência na EJA
PJF	Prefeitura de Juiz de Fora
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPGE	Programa de Pós - Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PR-A	Professor regente A - anos iniciais do ensino fundamental
PR-B	Professor regente B - anos finais do ensino fundamental
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEF	Secretaria de Educação Fundamental
SEJA	Supervisão da Educação de Jovens e Adultos
SINPRO	Sindicato dos Professores de Juiz de Fora
SME	Secretaria Municipal de Educação
SSAPE	Subsecretaria de Articulação de Políticas Educacionais
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNIPAC	Universidade Presidente Antônio Carlos
UPA	Unidade de Pronto Atendimento

SUMÁRIO

Introdução	14
Capítulo 1 - EJA: Contextos, textos e sujeitos	21
1.1 A EJA como um direito: textos legais e curriculares	23
1.2 A modalidade EJA no município de Juiz de Fora: caracterização e estruturação	39
1.3 Sujeitos educadores da EJA como intelectuais transformadores	42
1.4 Sujeitos educandos: A "juventude perdida" reivindica existência na EJA	48
Capítulo 2 - Os estudos do currículo como baliza teórica e o caminho metodológico assumido pela pesquisa	58
2.1 Lente teórica: Interfaces entre o campo do currículo e a EJA	59
2.2 Caminhos Metodológicos	70
2.2.1 Os sentidos e os desafios da pesquisa etnográfica	70
2.2.2 A observação	73
2.2.3 Expectativas e potências das histórias orais de vida	76
2.2.4 Educadora da EJA como sujeito da pesquisa	79
Capítulo 3 - A ação pedagógica de uma professora de ciências da EJA: Vida, formação, juventudes e práticas que se entrelaçam no currículo	81
3.1 Como o currículo prescrito é apresentado e significado pela professora?	82
3.2 Como a professora modela o currículo?	102
3.2.1 A Escola Municipal Álvaro Lins: Lugar de reconstrução do conhecimento e da prática prefigurada pelo currículo prescrito	104
3.2.2 O que diz uma educadora da EJA sobre a sua vida e profissão? E o que isso revela sobre suas práticas?	111
3.2.3 A influência dos condicionamentos escolares	125
3.2.4 A seleção dos conteúdos	136
3.3 O currículo em ação e o currículo realizado	159
3.4 O currículo avaliado nas aulas de ciências na EJA	166
3.5 Construções curriculares na EJA em face do educando jovem: Uma recapitulação	173

Considerações Finais	181
Referências	186
APÊNDICE A - Roteiro de entrevistas de história oral de vida	196
ANEXO A - Planejamento 2º semestre / 2018 - EJA	205

Introdução

O descaso com a educação no Brasil é histórico, com índices alarmantes de analfabetismo nas primeiras décadas do século XX. No entanto a partir de 1930 esforços foram feitos e movimentos surgiram, mesmo que de forma pontual e efêmera. Entre eles o movimento da educação popular onde encontramos com seu grande idealizador e defensor Paulo Freire, que manteve um compromisso com a educação de adultos. Ao longo dos anos e de forma mais drástica durante a ditadura militar, a Educação de Adultos se afasta de suas origens populares, que ajudava a pensar uma educação mais inclusiva e reflexiva e se aproxima da lógica supletiva e compensatória. Sendo essas últimas, visões presentes até os dias atuais que tratam a modalidade como um favor e não como o pagamento de uma dívida social e a institucionalização de um direito. Como consequências desse descaso, surgiram problemas como a certificação rápida e superficial. Com a redemocratização, na década de 1980, os jovens aparecerem e com eles o termo EJA. A EJA então ganha espaço e o poder público reconhece a demanda da sociedade brasileira em dar tanto aos jovens quanto aos adultos que não realizaram sua escolaridade, o mesmo direito que os alunos e alunas dos cursos regulares que frequentam a escola em idades próprias (STRELHOW, 2010; VIEIRA, 2011). Um marco legal importante desse processo é a garantia dos direitos educativos dos jovens e adultos assegurados pela constituição de 1988. Apesar de ser constitucional na prática esse direito ainda precisa ser afirmado. Uma leitura superficial do histórico da EJA já nos revela o lugar marginal ocupado por ela, que vem resistindo a metas modestas, poucos recursos e políticas descontínuas (VENTURA e BONFIM, 2015).

Segundo Duarte e Guimarães (2008) a terminologia Educação de Jovens e Adultos (EJA) apareceu entre o fim dos anos 1980 e início da década de 1990 em função da estruturação da escola, que fracassa, pois abarcou as desigualdades sociais do país sem apoio de políticas públicas favoráveis a outros setores da sociedade, levando muitos jovens ao histórico de infrequência e evasão, que logo eram encaminhados ao ensino noturno. Hoje estudos evidenciam que os jovens entraram em cena definitivamente e a EJA vem se reestruturando e se tornando majoritariamente uma EJA sem o “A” (BRUNEL, 2004; AMARAL E FERRARI, 2005; CARRANO, 2007; FERNANDES, 2008 e SILVA, 2010). Nesse caminho o trabalho em questão se preocupa em entender como o processo de juvenilização que acontece na Educação de Jovens e Adultos afeta construções curriculares na disciplina de ciências e a prática docente de uma educadora da rede municipal de educação de Juiz de Fora.

O processo de juvenilização da EJA chama a atenção de educadores e pesquisadores da área da educação, pois entende-se que a presença cada vez maior desses jovens em sala de aula implica numa modificação do cotidiano escolar e nas relações que se estabelecem entre os sujeitos que ocupam esse espaço (BRUNEL, 2004). Por que a presença de educandos cada vez mais jovens na EJA tem se intensificado? Esses grupos de pessoas que não tiveram a oportunidade de estudar no tempo esperado geralmente evidenciam trajetórias de vida truncadas com começos e recomeços (ARROYO, 2011).

De forma geral, a primeira e maior preocupação com esse fenômeno, é que esse grande contingente de jovens se apresenta como algo novo nessa modalidade de ensino, o que exigiria formas diferentes de lidar que ultrapassem as ideias simplórias de facilidade e redução do tempo de estudo e obtenção de um certificado (AMARAL E FERRARI, 2005). A demanda cada vez maior de jovens na EJA também carrega a dificuldade do educador em lidar com a turma, visto que ele terá que lidar num mesmo espaço e tempo com diferentes níveis de conhecimento e ritmos de aprendizagens, que nessa modalidade específica é algo bastante notável por conta de uma maior heterogeneidade entre os alunos. Por conta disso, autores como Carrano (2007) vão dizer que esses jovens não são bem vistos dentro de sala de aula. Para o autor a presença cada vez mais significativa desses jovens, parece gerar certo incômodo “frente a sujeitos que emitem sinais pouco compreensíveis e parecem habitar mundos culturais reconhecidos por alguns professores como social e culturalmente pouco produtivos para o desafio da escolarização” (CARRANO, 2007, p. 1). A presença dos jovens desperta em alguns professores e também nos alunos mais velhos um sentimento de “o que eles fazem aqui? O que querem? Não querem nada”. Muitos estão convencidos de que esses jovens vieram para perturbar. Outros, entretanto, buscam por processos de interação, mas se vêm limitados ao tentar despertar o interesse daqueles que se apresentam como "alienígenas na sala de aula" (GREEN & BIGUM, 1995). Por um momento podemos refletir sobre essa expressão, será mesmo que são os jovens que se apresentam como alienígenas? Ou é um sentimento mútuo? Os estudantes podem estar vendo os educadores como alienígenas e os educadores vêm os estudantes como tal. Ou seja, as falas dos professores, no geral, apontam para aceitação dos alunos adultos, que se mostram esforçados, dispostos e que respeitam a hierarquia professor x aluno, enquanto os jovens não têm motivação, não realizam as tarefas propostas, falam demais e não prestam atenção (AMARAL E FERRARI, 2005). Por conseguinte, é possível observar com frequência na escola o choque entre práticas conservadoras e autoritárias e as expectativas e atitudes próprias das culturas juvenis. O que fazer então? A presença de jovens alunos na EJA deveria ser expressão de que a escola é parte

efetiva de seus projetos de vida. E de que eles e elas estão exercendo seus direitos à educação básica de qualidade e não integrando um time para jogar o jogo cruel da correção de fluxo em instituições de espaços e tempos que já não funcionam cujo prêmio é uma certificação vazia (CARRANO, 2007).

Por isso, é preciso voltar o olhar, no caso desta pesquisa, para uma educadora da EJA atuante no fim da segunda década do século XXI, que enfrenta os desafios colocados pelas juventudes e, dessa forma, compreender os próprios currículos de Ciências nessa modalidade de ensino. Ou dito em outros termos, a compreensão acerca da vida dessa educadora, seu pertencimento formativo, trajetória profissional e prática docente são caros ao entendimento de suas produções curriculares na EJA. Nessa linha, portanto, a pesquisa defende que entender as construções curriculares que se dão nas aulas de ciências na EJA em face do acentuado processo de juvenilização necessariamente passa por compreender quem é essa educadora que chega a essa modalidade de ensino. Seu pertencimento de classe, de gênero, étnico e racial, geográfico, cultural; quais são os seus percursos formativos e profissionais; quais sentidos carrega acerca da EJA, das juventudes e do ensino de ciências; qual olhar lança sobre seus educandos. Afinal, defendemos que os sentidos produzidos acerca dos educandos da EJA, é uma importante dimensão que condiciona as produções curriculares dos professores nessa modalidade de ensino. Ou seja, se os jovens são vistos simplesmente como alunos problema, que o ensino regular não deu conta, a construção curricular provavelmente será tensionada pela lógica supletiva, que enxerga essa modalidade apenas como “segunda chance” e não como um direito pleno do mesmo. Todavia, quando a produção curricular opera a partir de entendimentos do educando da EJA como um cidadão crítico pleno de direitos, outras configurações curriculares são acirradas nos processos de definição do porquê, do que e do como ensinar ciências em uma EJA cada vez mais jovem, engajando-se em uma agenda política também tensionada de emancipação e transformação social.

Segundo Arroyo (2006), por exemplo, quando a escola e seus currículos não consideram as condições sociais, de exclusão cultural e as formas de viver dos jovens e adultos, a tendência é enxergar os alunos apenas em trajetórias escolares truncadas, incompletas, a serem supridas. Para o autor, se esses jovens e adultos são contemplados apenas com um olhar escolar, são negados às especificidades da EJA e os pertencimentos sociais, culturais e políticos de seus educandos. Assim, juntamente com Lopes e Macedo (2011), percebemos que as configurações curriculares se modificam em função das diferentes finalidades educacionais pretendidas, dos contextos sociais nos quais são produzidas e do perfil de educandos com o qual se trabalha. Em suma, o que a argumentação defende é que

dependendo da visão que se tem desses educandos populares, os currículos da EJA e a formação dos seus educadores assumirão traços específicos. Entretanto, não em termos de uma configuração curricular esvaziada de disputas, contradições e tensões, já que forças seletivas diversas e paradoxais disputam espaço e hegemonia no processo de fabricação dos currículos de Ciências na EJA.

Nas últimas décadas a Educação de Jovens e Adultos configura-se como um campo de investigação em expansão tanto no que diz respeito à produção de políticas públicas, tanto como objeto de pesquisas acadêmicas. Todavia, mesmo diante desse movimento, ainda é preciso ampliar os diálogos entre a bibliografia específica da EJA e da Educação em Ciências, pois quando interpelamos a produção do campo de Educação em Ciências na EJA a partir dos estudos do currículo e das juventudes evidenciam-se outras lacunas do conjunto de pesquisas, como a inexistência de olhares investigativos que se ocupam dos processos de construção curricular nessa modalidade de ensino (CASSAB, 2016). Diante disso reconhecemos a importância da pesquisa em questão, que sensibilizada com trajetórias escolares conturbadas, assume o compromisso também de adensar cada vez mais a produção acadêmica nessa área de pesquisa específica.

O interesse pela temática da EJA se deu ao longo da minha trajetória acadêmica no curso de licenciatura em Ciências Biológicas na Universidade Federal de Juiz de Fora. No ano de 2014, participei de uma seleção para uma bolsa de iniciação científica (IC) para atuar no projeto intitulado “O ensino de ciências na Educação de Jovens e Adultos: Uma leitura curricular”, na qual fui aprovada. Sob a orientação da prof^a. Dr^a. Mariana Cassab dei meus primeiros passos em pesquisa dentro da área das ciências humanas. Durante os quase dois anos em que estive como bolsista de IC pude me aproximar tanto das discussões em torno da EJA, como das do campo do currículo. Nesse mesmo ano, o Grupo de Pesquisa, Práticas e Estudos da EJA (GRUPPEEJA) foi criado e faço parte dele desde então, interessando-me cada vez mais pela área. O grupo, como o próprio nome sintetiza busca no coletivo discutir os problemas enfrentados pela EJA, seu lugar de direito, sua importância, suas especificidades, seu lugar de resistência e militância. Realiza estudos que balizam pesquisas, construções de práticas para o ensino de ciências na EJA, formação inicial e continuada e projetos de extensão. Algumas das produções do grupo incluem os textos “Itinerários de pesquisa: a construção curricular em Ciências e Biologia na EJA” (CASSAB, NASCIMENTO, RESENDE e AZEVEDO, 2016) e “Documentos escritos como fonte de análise da construção curricular em Ciências e Biologia do CAp João XXIII/UFJF” (RESENDE e CASSAB, 2017). No ano de 2016, participei de outro processo seletivo, desta vez para o Projeto de Iniciação à

docência na EJA (PIDEJA) do Colégio de Aplicação João XXIII, onde depois de aprovada pude na prática associar e significar muitas coisas que foram estudadas e discutidas durante a pesquisa, que foi desenvolvida no Colégio, feita pelo GRUPPEEJA. Com toda essa imersão, meu caminho para além da graduação foi se formando. No ano de 2017, prestei seleção para o Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFJF apresentando um anteprojeto intitulado “Rejuvenilização na Educação de Jovens e Adultos: Indagações e desafios para a prática docente no ensino de ciências e biologia” no qual fui aprovada. Sem ainda problematizar o termo rejuvenilização (que dá ideia de algo que se tornou jovem de novo) esse foi utilizado, sendo alterado aqui para juvenilização, já que é um processo que se dá no tempo presente e não tem precedentes.

A temática da juvenilização é algo que me toca por alguns motivos. A ideia de juventude que circula no senso comum é a da juventude perdida, que não é mais como os “jovens de antigamente”, que respeitavam seus superiores e mais velhos, que não engravidavam ou ouviam músicas obscenas. Jovens preguiçosos e agressivos ao mesmo tempo. Em 2019 completo vinte e cinco anos. Como apontam estudos sobre o alargamento da considerada etapa da juventude, eu me considero jovem e a sociedade me considera jovem. Entrei na faculdade muito jovem, dezessete anos. Entrei em um programa de pós-graduação muito jovem, vinte e dois anos. E venho de um lugar que essa trajetória não é comum. Passei por essas etapas por motivos para além do mérito. Sou natural do município de Juiz de Fora/MG, cresci no Ipiranga, bairro da periferia da zona sul e por ter ao longo da minha educação básica passado por escolas particulares e públicas essas concepções de juventude não faziam sentido para mim. Mesmo não tendo referenciais teóricos e sem ler autores consolidados no campo das juventudes eu já vivia essas tensões. Cursei o ensino médio em um colégio confessional católico particular da cidade, vinda de uma escola municipal de um bairro periférico. Considero hoje que esse choque de realidade foi fundamental para minha formação, porque as comparações eram inevitáveis, e mesmo sem querer, eu refletia sobre essas duas realidades da minha realidade. E de forma lógica eu já via os jovens não como massa única, uniforme ou cabível em caixinhas bem definidas, muito pelo contrário, já enxergava as diferenças e semelhanças entre jovens com diferentes pertencimentos sociais, econômicos e culturais. Eu sou branca e heterossexual, não fiquei grávida na adolescência apesar de já ter uma vida sexual, nunca experimentei drogas consideradas ilícitas e trabalhava nos fins de semana. Tenho amigos nessa mesma situação, tenho amigos que nunca tiveram que estudar e trabalhar, tive amigos que foram pais na adolescência e que passaram no vestibular, outros que não, outros que só terminaram o ensino médio e foram trabalhar.

Amigos da minha realidade mais burguesa envolvidos com tráfico e amigos da periferia envolvidos com movimentos sociais. Alguns de temperamento difícil, outros nem tanto, outros que parecem nunca ter sido adolescentes. Amigos que tiveram o privilégio de conhecer e até morar em outros países e outros que nunca saíram da região sudeste. E o que nos aproxima? Todos nós vivemos a chamada revolução digital e estamos inseridos numa cultura conectada, em um mundo globalizado, onde as informações circulam numa velocidade assustadora. Além disso, compartilhamos o sentimento de incerteza e angústia com o futuro. E claro, o jeito que levo minha juventude hoje é diferente da de seis anos atrás, que é diferente da dos meus pais, que foi diferente da dos pais deles, nos mostrando que a juventude também é historicamente marcada. Certamente, as formas de se viver as juventudes, do ser e do estar jovem são múltiplas, porém o que mais vemos é uma manipulação midiática que desconstitui o jovem como sujeito e o transforma em objeto ora passivo, quando é concebido unicamente como consumidor de produtos gerados pela própria mídia ora manipulado quando se aliena frente às diferentes realidades (BRUXEL, 2013).

Retomando a questão da pesquisa, essa procura entender como o processo de juvenilização que acontece na Educação de Jovens e Adultos afeta a construção curricular de Ciências e a prática docente de uma educadora da rede municipal de educação de Juiz de Fora. Para tal intenciona investigar em primeira instância: (i) quem é essa educadora da EJA e seus percursos acadêmicos e profissionais? (ii) como a educadora vê os jovens escolares e quais desafios enfrenta no decurso de sua prática docente na EJA? Para além, a pesquisa visa investigar as concepções de juventudes forjadas pela professora e a partir disso investigar os processos de construção social dos currículos e os desafios encontrados pela escola e pelos educadores ao trabalhar com jovens em turmas heterogêneas. Para a compreensão dos efeitos do fenômeno da juvenilização a pesquisa se ocupa em questionar: 1) Quem é essa educadora da EJA no que se refere a sua formação, em especial, em relação ao debate sobre as especificidades dessa modalidade? 2) Quem é a educadora da EJA no que se refere a sua formação também no debate sobre as juventudes? 3) Quais representações sociais essa professora possui acerca dos jovens? 4) Quais são os desafios enfrentados por essa educadora no que toca a presença cada vez maior de jovens e adolescentes em sala de aula? 5) Como essa educadora constrói o currículo de ciências em face das especificidades desses jovens e das diferenças etárias que marcam as turmas da EJA?

Essas questões serão enfrentadas na pesquisa a partir de um contexto de inteligibilidade forjado no campo das teorias críticas do currículo. Isso significa analisar e compreender seus possíveis desdobramentos como produto de tensões que por sua vez são

frutos de uma tradição seletiva (APPLE, 1994). Pois o currículo não é neutro e desinteressado. O que conta como conhecimento, as formas como ele é organizado e “transmitido”, quem decide, quem pensa e quem faz (ARROYO, 1999) estão em disputa em um contexto histórico - político - cultural. Nessas relações de poder, muitas vezes assimétricas, geralmente se privilegiam uns em detrimento de outros. Que uns? Que outros? Entendemos a escola como uma escola de classes onde a forma e os conteúdos culturais funcionam como seus indicadores. Com o termo “capital cultural” cunhado por Bourdieu e Passeron (1975) podemos pensar que uns possuem um “capital cultural” muito mais alinhado a cultura legitimada pela escola do que outros. Esses *uns* então já têm uma vantagem sobre os *outros*, muitas vezes caracterizados como incultos, sem história, atolados na cultura popular que é distante da cultura nobre que é a cultura letrada (ARROYO, 2017).

Após essa breve contextualização do tema e a argumentação de sua relevância como pesquisa científica, o leitor é convidado, em um primeiro momento, a aprofundar o debate acerca da complexidade que é um estudo curricular. Dessa forma, passamos por políticas curriculares da EJA até conhecer seus sujeitos educadores e educandos. Logo depois passamos a conhecer o referencial teórico evocado no âmbito das teorias de currículo que baliza a pesquisa e sua construção metodológica, que elege como percursos potentes o diálogo entre o estudo de inspiração etnográfica e a história oral de vida. Por fim, no último capítulo busco destacar, a partir da fala da professora parceira da pesquisa, interseções entre diferentes âmbitos que afetam suas construções curriculares e sua prática docente na EJA.

Capítulo 1 - EJA: Contextos, textos e sujeitos

Retomemos o objetivo do trabalho, que é o de conhecer as construções curriculares de uma professora de ciências da rede municipal de ensino de Juiz de Fora num contexto de juvenilização da modalidade EJA. Veremos ao longo dos capítulos uma aparente contradição, que apesar das queixas da falta de suporte didático pedagógico e até mesmo curricular por parte de educadores da EJA, muitos enxergam que podem trabalhar com mais autonomia (ARROYO, 2013). Apesar de ser uma modalidade menos cerceada de prescrições curriculares, o trabalho docente sempre está previsto dentro de certas margens. Como diz Sacristán (2000, p.166) “A atividade dos professores é uma ação que transcorre dentro de uma instituição. Por essa razão, sua prática está inevitavelmente condicionada”. Portanto consideramos que os docentes trabalham em meio ao que chamamos nesse trabalho de autonomia condicionada. Saber disso não é reduzir a profissão docente a de meros técnicos, pois qualquer profissão estabelecida funciona sob certos pilares, ordenamentos e regras. Essa discussão tem a ver com que nos fala Paulo Freire (1996), sobre a rigurosidade metódica que nos exige o ensinar, e que nada tem a ver com a simples transferência de conteúdos e formas previstos na visão bancária de educação. Mas está posto em oposição ao espontaneísmo que nos afasta de nossos objetivos, e não só isso, nos afasta de uma prática reflexiva. Nesse movimento entendemos a necessidade de termos uma visão, não totalizada, pois isso não é possível dentro dos muitos recortes necessários ao fazer da pesquisa, mas ampliada dos muitos âmbitos que afetam e são afetados pela nossa concepção de currículo, que será explorada no decorrer do texto. Para tanto o presente capítulo tem a intenção de contextualizar a EJA com alguns de seus documentos normativos e diretivos a nível nacional e municipal. Bem como um esforço de aproximação dos sujeitos que também condicionam e são condicionados pelos currículos, em especial os sujeitos educadores. Essa aproximação se faz pertinente ao entendermos juntamente com Sacristán (2000) o currículo como parte de uma realidade de ações múltiplas, a saber: de ordem políticas, administrativas, de criação intelectual, de produção de meios, entre outras. Todas interdependentes e que incidem forças na ação pedagógica. Pois essas ações criam mecanismos de seleção, decisão, conceitualização, etc. que de forma mais ou menos coerente, se insere no cotidiano pedagógico.

Ao falarmos da EJA e de suas produções curriculares, há potências e limites. Tivemos avanços significativos como a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para a Educação de Jovens e Adultos (2000) que inspirou as Propostas Curriculares Nacionais para o 1º e 2º segmentos do ensino fundamental (2002), Propostas Curriculares Estaduais a

exemplo da proposta do Estado do Paraná (2006) e municipais a exemplo da Proposta elaborada para o município de Juiz de Fora (2012). Também temos materiais produzidos como os Cadernos de EJA (BRASIL, 2007) e os materiais didáticos produzidos após a Resolução CD/FNDE N° 51/2009, que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA). Não negamos os avanços, mas também consideramos que ainda existem lacunas importantes. O estudo de Soares (2015) revela que o problema não está na falta, em números do que chamaremos aqui de suportes didáticos, que englobam livros, materiais e recursos didáticos. Mas sim na adequação destes à especificidade dos jovens e adultos, trazendo muitas vezes uma visão infantilizada nos processos de alfabetização. Porém a autora se refere aos anos de alfabetização e anos iniciais do ensino fundamental. Quando cruzamos o ensino de ciências, o currículo e a EJA, é frequente as denúncias de seus professores em relação à formação lacunar e a falta de suportes didáticos pedagógicos voltados para essa modalidade (NASCIMENTO, 2018). Apesar de não ser o foco do trabalho é importante pontuar que o ensino de biologia, trabalhado no ensino médio ainda é mais problemático. Na verdade, a etapa do ensino médio no caso específico da EJA sofre ainda mais com essa falta de suporte. As propostas curriculares nacionais são um exemplo, pois se limitam ao ensino fundamental. Além disso, muitas escolas que atendem o ensino médio da cidade, não recebem livros didáticos dessa etapa, mas recebem os do segundo segmento do ensino fundamental.

O que queremos com essa discussão é explicitar conflitos que afetam diretamente a construção curricular que acontece na prática pelos professores de ciências da EJA, e ter claro que apesar dos inúmeros avanços ainda temos muito que fazer. Pois ao notar ou sentir que não tem suportes suficientes ou que são inadequados, o que faz a educadora?

Miguel Arroyo (1999) defende que os professores da educação básica se preocupam com o que é produzido no campo educacional, as políticas e as decisões governamentais. Interessam-se pelo que é produzido no ensino superior, por novos currículos, teorias e práticas. Indo ao encontro do pensamento de Arroyo (1999, 2013) e Sacristán (2000), os professores não só se interessam pelo que é produzido por instâncias “de cima”, mas muitas vezes resistem a políticas curriculares que pouco tem a ver com a realidade de seu ofício.

Neste trabalho entendemos o currículo sob uma perspectiva ampla, ou seja, o currículo ganha forma e sentido em meio a uma série de transformações que se dão dentro de atividades práticas (SACRISTÁN, 2000). Nesse caminho, o currículo não pode ser entendido isoladamente, mas suas condições de desenvolvimento e realidade precisam ser analisadas e entendidas em conjunto.

Dentro das práticas escolares o currículo muito tem a ver com as perspectivas dominantes que estão em torno dessa realidade determinada (SACRISTÁN, 2000). Com isso a imagem do currículo como documento estático e prescritivo é muito comum. Acredito que para estabelecermos um novo referencial de política curricular que desperte no sistema educativo sua força criadora e entendermos como os sujeitos educadores se inserem nesse contexto, é preciso conhecer e problematizar algumas políticas e propostas curriculares que impactam os saberes/fazer docentes.

Ao assumirmos a ideia do currículo como um cruzamento de práticas diversas que ocorrem em diferentes níveis e contextos, passamos a entendê-lo melhor quando partimos de uma mesoanálise onde não desconsideramos os efeitos das macro políticas nas práticas docentes mas também não nos restringimos a ela. Juntamente com Sacristán (2000) percebemos o currículo como construção social que “nos leva a analisar contextos concretos que lhe dão forma e conteúdo, antes de passar a ter alguma realidade como experiência de aprendizagem para os alunos” (SACRISTÁN, 2000 p. 20). Nesse caminho, optamos em começar o trabalho a partir da caracterização de políticas curriculares para a EJA. A intenção não é tomar as políticas como foco de investigação deste estudo, mas reconhecer sua importância para a análise das práticas curriculares produzidas pela educadora da EJA que participa da pesquisa. Isto é, perseguir a construção de um objeto de estudo que se forja na interface entre a complexidade da ação imediata da docente na sala de aula e condicionantes de ordem macropolítica e social que configuram o seu fazer curricular. Portanto o leitor é convidado agora a conhecer três documentos importantes que marcam produções curriculares a nível nacional e municipal. No contexto municipal também serão problematizadas algumas legislações e contextos que afetam o trabalho de diferentes atores educacionais e que muitas vezes produz obstáculos para o acompanhamento das orientações. E por fim propomos conhecer os sujeitos da escola que atuam na construção de um currículo na prática.

1.1 A EJA como um direito: textos curriculares e legais

A importância de evocar estes marcos legais, normativos e curriculares para a construção do objeto da pesquisa e a interpretação das propostas é a de nos ajudar a entender em que medida as práticas curriculares da educadora se sintonizam com o que se destaca nesses documentos.

Nesse momento é importante destacar que foram mobilizados documentos de naturezas e tempos históricos distintos. Dois documentos de âmbito federal e um de âmbito municipal. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos trazem

um apanhado histórico, concepções e funções da modalidade e não se organiza disciplinarmente. Se constitui como uma política de Estado e um marco civil importante. A Proposta curricular nacional por sua vez, nasce do cenário dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), motivado pelas DCNs/EJA sendo assim uma política de governo. Já traz uma estrutura disciplinar e certo caráter prescritivo para além do diretivo. Por fim, a Proposta curricular municipal de Juiz de Fora para a modalidade, não está organizada por disciplinas e traz também um caráter de diretriz, ou seja, diz mais sobre as concepções do que traz prescrições. Conheceremos um pouco mais afundo cada um desses documentos agora.

- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos

No ano de 1998, dois pareceres foram homologados pela Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), a saber: Parecer CEB nº4 29/01 e CEB nº15 01/07, que resultaram nas Resoluções CEB nº2 15/04 e CEB nº3 23/06 também de 1998. Esses marcos versam sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio, que se estenderiam e passariam a vigor sobre a Educação de Jovens e Adultos, que é parte integrante da Educação Básica. Porém como a EJA usufrui de uma especificidade própria, muitas dúvidas ocorreram aos muitos e diferentes interessados na questão. Os sistemas afeitos ao ensino supletivo e outras organizações e entidades passaram a solicitar esclarecimentos. A CEB passou então a entender que era necessário amadurecer a ideia de uma apreciação de maior fôlego da modalidade. Em consequente foi produzido e homologado o Parecer CNE/CEB 11/2000 que se ocupa das Diretrizes da EJA.

O documento foi elaborado sob os preceitos da gestão democrática, com audiências públicas realizadas pelo Brasil com a participação de representantes dos órgãos normativos e executivos dos sistemas e várias entidades educacionais e associações científicas e profissionais da sociedade civil brasileira a época. O relator e conselheiro, Carlos Roberto Jamil Cury, deixa explícito no texto que tais eventos foram fundamentais para pensar e repensar a estrutura do Parecer, desde aspectos pontuais à de fundamentação teórica. E que o texto escrito a múltiplas mãos buscou responder à dignidade do assunto.

Em suas definições prévias é apresentada a estrutura do parecer e o público alvo a que se destina.

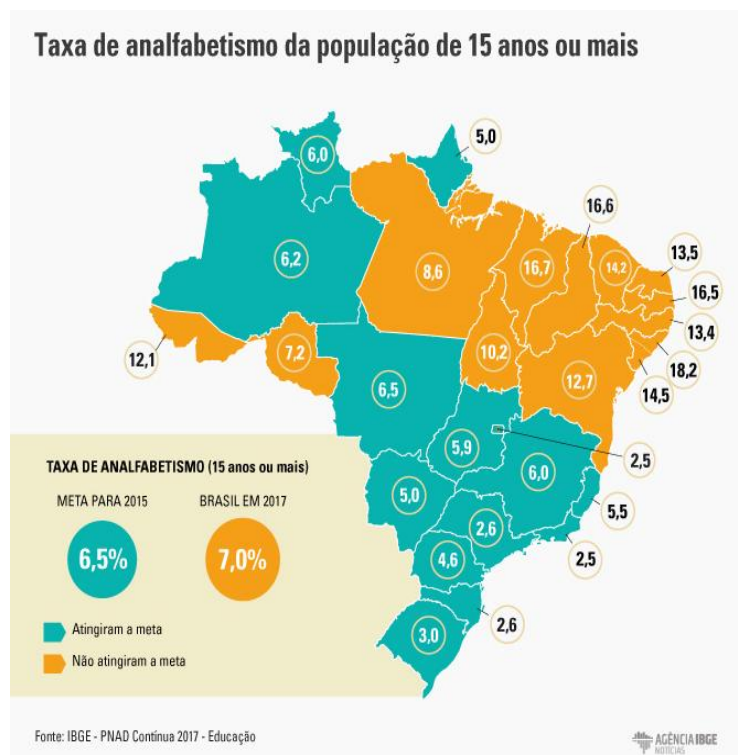
[...] a estrutura do parecer, remetendo-se às diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e ensino médio já homologadas, contém, além da introdução, os seguintes tópicos: fundamentos e funções, bases legais das diretrizes curriculares nacionais da EJA (bases histórico-legais e atuais), educação de jovens e adultos—hoje (cursos de EJA, exames supletivos, cursos a distância e no exterior, plano nacional de educação), bases histórico-sociais da EJA, iniciativas públicas e

privadas, indicadores estatísticos da EJA, formação docente para a EJA e diretrizes curriculares nacionais e o direito à educação. [...] este parecer se dirige aos sistemas de ensino e seus respectivos estabelecimentos que venham a se ocupar da educação de jovens e adultos sob a forma presencial e semipresencial de cursos e tenham como objetivo o fornecimento de certificados de conclusão de etapas da educação básica. Para tais estabelecimentos, as diretrizes aqui expostas são obrigatórias bem como será obrigatória uma formação docente que lhes seja consequente. Estas diretrizes compreendem, pois, a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. (Art.1º, § 1º da LDB, 1996, p. 3 e 4).

Pelos limites interpretativos desse trabalho nos ocuparemos em tratar especificamente dos fundamentos e funções da EJA, a formação docente e das diretrizes curriculares nacionais e o direito à educação. Visto que são esses os tópicos que nos ajudarão a responder os questionamentos caros a pesquisa em questão.

O Parecer traz dados estatísticos do IBGE (1996) que revelaram condições que mereciam destaque para uma autocrítica constante e severa. Um quadro de analfabetismo preocupante onde 15.560.260 pessoas analfabetas na população de 15 anos de idade ou mais, perfazendo 14,7% do universo de 107.534.609 pessoas nesta faixa populacional. Em dias atuais, dados do IBGE (2017) mostram que nesses 21 anos a taxa de analfabetismo no Brasil caiu significativamente para 7%, porém não alcançou o índice de 6,5% estipulado, ainda para 2015, pelo Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). Em números absolutos, a taxa representa 11,5 milhões de pessoas. A incidência chega a ser quase três vezes maior na faixa da população de 60 anos ou mais de idade, 19,3%. E mais que o dobro entre pretos e pardos (9,3%) em relação aos brancos (4,0%). Além disso, abismos regionais também podem ser percebidos, como nos mostra a figura 1.

Figura 1 - Mapa do Brasil que traz a taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais em 2017



Fonte: IBGE - PNAD Contínua 2017

Nesse caminho a EJA representa uma dívida social não reparada para com todos e todas que por alguma razão não tiveram acesso à escola e ao domínio da leitura e da escrita. Com toda essa bagagem histórico-social sustentada sob pilares de desigualdade encontramos a EJA com sua Função Reparadora, que reconhece o direito de todos e todas ao princípio da igualdade. Nesse caso não se pode confundir o caráter reparador com suprimento, pois

a função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano (BRASIL, 2000, p.7).

Com a Função Reparadora entendemos que o acesso à educação é uma via de chegada a patamares que possibilitam maior igualdade no espaço social, inclusive no que diz respeito às questões do mundo do trabalho. Então, essa função deve ser vista, ao mesmo tempo, como uma oportunidade de acesso e permanência de jovens e adultos na escola e uma alternativa viável que abarca as

Especificidades socioculturais destes segmentos para os quais se espera uma efetiva atuação das políticas sociais. É por isso que a EJA necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos (BRASIL, 2000, p. 9).

A distorção idade - série é outro desafio a ser enfrentado. O Censo Escolar (IBGE, 2018) ainda traz dados alarmantes. As notas estatísticas apontam para uma intensificação da distorção idade-série a partir do terceiro ano do ensino fundamental e se acentua também no sexto ano do ensino fundamental e na primeira série do ensino médio. Além disso, mostram que as taxas de distorção idade-série alcançam 11,2% das matrículas nos anos iniciais do ensino fundamental, 24,7% nos anos finais e 28,2% no ensino médio. Outro aspecto explorado revela que o sexo masculino apresenta taxas maiores que o sexo feminino em todas as etapas de ensino. A maior diferença entre os sexos é observada no sexto ano do ensino fundamental, onde a taxa de distorção idade-série é 31,6% para o sexo masculino e 19,2% para o sexo feminino. Ou seja, muitos por motivos diversos tiveram uma trajetória escolar acidentada, com repetidas histórias de retenção e evasão. O Parecer traz então a função reparadora articulada à função equalizadora, que busca dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais que tiveram uma interrupção forçada dos estudos. Porém é preciso encarar a EJA como uma modalidade que tem diante de si também pessoas maduras e talhadas por experiências mais longas de vida e de trabalho, portanto, a função equalizadora acontece quando assumimos a EJA como o lugar de “atualizar conhecimentos, mostrar habilidades, trocar experiências e ter acesso a novas regiões do trabalho e da cultura” (BRASIL, 2000, p. 10). Por fim essa função se articula com a função permanente - qualificadora da EJA, que assume a tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida e que tem como base a ideia da incompletude do ser humano que tem o potencial de se desenvolver e de se adequar dentro de quadros escolares ou não escolares. Essa função se traduz, mais do que nunca, em um “apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade” (BRASIL, 2000, p. 11). Também apela “para as instituições de ensino e pesquisa no sentido da produção adequada de material didático que seja permanente enquanto processo, mutável na variabilidade de conteúdos e contemporânea no uso de e no acesso a meios eletrônicos da comunicação” (BRASIL, 2000, p. 12).

Ao conhecermos as três funções da EJA, dentro então de um caráter ampliado, temos os termos “jovens e adultos” que nos indicam que independentemente da idade e da época da vida é sempre tempo de formação, desenvolvimento, de constituição de conhecimentos, habilidades, competências e valores, que não se restringem aos espaços formais da escolaridade, e que nos levam à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito (BRASIL, 2000).

Outro ponto que merece destaque no parecer, no contexto desta pesquisa, é o que ele traz sobre a formação de professores. O parecer recorre ao art. 61 da LDB (1996) que diz respeito à formação profissional docente que deve atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase de desenvolvimento do educando para defender a importância de um preparo específico para o docente voltado para a EJA, que deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino (BRASIL, 2000). Dessa forma a formação docente para EJA prevê um alinhamento empático entre o professor e aluno, que se estabelece no exercício do diálogo. Porém não cabe aqui o professor aligeirado ou idealista descolado de uma formação sistemática. Nesse caminho “a formação docente qualificada é um meio importante para se evitar o trágico fenômeno da recidiva e da evasão” (BRASIL, 2000, p. 56) e também forma de corresponder a forte motivação que leva os educandos de volta para a escola.

O documento também cita outras resoluções que versam sobre assuntos relacionados à formação específica dos docentes atuantes na modalidade de EJA, a saber: (i) o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em seu art.57 prevê que o Poder Público estimulará pesquisas, experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação, com vistas à inserção de crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental; (ii) no mesmo estatuto em seu art. 67 está disposto o aperfeiçoamento profissional continuado dos docentes quando a atuação profissional merecer uma capacitação em serviço, a fim de atender às peculiaridades dessa modalidade de educação; (iii) A Resolução CNE/CP nº 01/99 que versa sobre os Institutos Superiores de Educação que fala da preparação específica para educação de jovens e adultos equivalente aos anos iniciais do Ensino Fundamental; (iv) A Resolução CEB/CEB nº 02/99 que cuida da formação dos professores na modalidade normal média, traz em seu § 2º do art. 1º o compromisso com a não infantilização da EJA no que se referem a métodos, conteúdos e processos; (v) Os incisos VI e VII do art. 4 da LDB/96 trazem respectivamente a oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando e a oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola. Nesse caminho a exigência de uma formação específica para a EJA visa resguardar a adequação da modalidade. O termo adequação tem o sentido primeiro de

Colocar-se em consonância com os termos de uma relação. No caso, trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas. E esta adequação

tem como finalidade, dado o acesso à EJA, a permanência na escola via ensino com conteúdos trabalhados de modo diferenciado com métodos e tempos intencionados ao perfil deste estudante. Também o tratamento didático dos conteúdos e das práticas não pode se ausentar nem da especificidade da EJA e nem do caráter multidisciplinar e interdisciplinar dos componentes curriculares (BRASIL, 2000, p. 58).

Para garantir essa necessidade é fundamental que os cursos de formação de professores, incluindo as licenciaturas se ocupem da EJA e auxiliem na formação teórico-prática dos professores em vista de um ensino mais rico e empático. Ao lado da formação inicial é preciso também investir nas formações continuadas e em serviço, através de cursos de especialização ou capacitação fazendo se valer do princípio da valorização do profissional da educação escolar posto na Constituição de 1988 e na LDB/96, que também prevê melhores condições de trabalho, novos planos de carreira e remuneração adequada.

A formação adequada é um dos passos para se alcançar o princípio educacional da garantia do padrão de qualidade, que juntamente com outros onze princípios fundamentam as finalidades da educação, quais sejam: o pleno desenvolvimento do educando, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Tendo em vista o Parecer supracitado a RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, DE 5 DE JULHO DE 2000 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, foi aprovada e homologada e conta com vinte e cinco artigos. Reforça a EJA como modalidade da Educação Básica, que possui identidade própria e deve estar pautada pelos “princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio” (BRASIL, 2000, p.1).

- Proposta Curricular Nacional para Educação de Jovens e Adultos

Outro documento a nível nacional importante de ser mencionado na pesquisa por tratar da disciplina de ciências é a Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos (PC/EJA) - 2º segmento (2002), que foi lançada pela Secretaria de Educação Fundamental (SEF) em 2002, com base na Resolução nº01/2000 e no Parecer CNE/CEB nº11/2000. A PC/EJA foi elaborada a época, pela hoje extinta, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) com o intuito de que servisse de subsídio à elaboração de projetos e de outras propostas curriculares. Em outras palavras com o intuito de colocar à disposição das secretarias estaduais e municipais de educação e dos professores de Educação de Jovens e Adultos um importante instrumento de apoio e de referência.

A Proposta é clara ao trazer em seu texto que não se trata de um currículo, muito menos um programa pronto para ser executado. Trata-se de um subsídio para a formulação de currículos e planos de ensino, que devem ser desenvolvidos pelos educadores de acordo com as necessidades e objetivos específicos de seus programas.

A Proposta Curricular para o 2º segmento do ensino fundamental foi elaborada em três volumes, a saber: (i) volume 1: Introdução; (ii) volume 2: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, História e Geografia; (iii) volume 3: Matemática, Ciências, Arte e Educação Física. O volume 1, apresenta, em duas partes, temas que devem ser analisados e discutidos coletivamente pelas equipes escolares, pois trazem fundamentos comuns às diversas áreas para a reflexão curricular. A Parte I traz algumas características específicas da EJA, trajetória, suporte legal e funções da Educação de Jovens e Adultos, recomendações internacionais, dados estatísticos sobre a EJA no Brasil, características do Segundo Segmento do Ensino Fundamental, as condições de oferta e a organização curricular, perfil dos alunos e dos professores e práticas pedagógicas discriminadas por área de ensino. A parte II trata da construção de uma proposta curricular para EJA, e para isso aborda o projeto educativo da escola, a identidade de um curso de EJA, a perspectiva do acolhimento à luz do conhecer o outro e para tanto busca saber quem são os adultos e quem são os jovens. Nesse caminho aborda a relação da EJA e o mundo do trabalho e a EJA e a sociedade do conhecimento. Traz também como concepções norteadoras de uma proposta curricular as lições de Paulo Freire e das teorias socioconstrutivistas para tratar o conhecimento, a avaliação, o contrato didático e a organização curricular (seleção e organização de conteúdos, tempos e espaços, recursos didáticos e tecnológicos, formação de professores, etc.).

No que toca o ensino de ciências, abordado no volume 3, a proposta destaca alguns compromissos a saber: (i) promover a capacidade e a participação da sociedade civil em responder e buscar soluções para os problemas de meio ambiente e de desenvolvimento; (ii) Estimular o aprendizado dos adultos em matéria de população e de vida familiar; (iii) reconhecer o papel decisivo da educação sanitária na preservação e melhoria da saúde pública e individual; (iv) assegurar a oferta de programas de educação adaptados à cultura local e às necessidades específicas, no que se refere à atividade sexual.

Com base nos compromissos destacados é sistematizado os objetivos gerais a serem alcançados e que serão transcritos a seguir:

- O ensino de Ciências Naturais para jovens e adultos fundamenta-se nos mesmos objetivos gerais do ensino voltado para crianças e adolescentes, uma vez que a formação para a cidadania constitui meta de todos os segmentos e modalidades da escolaridade.

- Compreender a ciência como um processo de produção de conhecimento e uma atividade humana, histórica, associada a aspectos de ordem social, econômica, política e cultural.
- A escola tradicionalmente apresenta a ciência como conhecimento atemporal e neutro, sem vínculos políticos ou culturais. Assim pensa a maioria dos adultos e, portanto, a maioria dos alunos de EJA. É necessário que se desvende a presença da ciência na realidade do aluno, utilizando para isso exemplos e temas de estudo ligados ao cotidiano.
- Compreender a natureza como um todo dinâmico, e o ser humano, em sociedade, como agente de transformações do mundo em que vive, com relação essencial com os demais seres vivos e outros componentes do ambiente.
- Identificar relações entre conhecimento científico, produção de tecnologia em condições de vida, no mundo de hoje, sua evolução histórica, e compreender a tecnologia como meio para suprir necessidades humanas, sabendo elaborar juízo sobre riscos e benefícios das práticas científico- tecnológicas.
- Formular questões, diagnosticar e propor soluções para problemas reais a partir de elementos das Ciências Naturais, colocando em prática conceitos, procedimentos e atitudes desenvolvidos no aprendizado escolar.
- Compreender a saúde pessoal, social e ambiental como bem individual e coletivo que deve ser promovido pela ação de diferentes agentes.
- Saber utilizar conceitos científicos básicos, associados tanto a energia, matéria, transformação, como espaço, tempo, sistema, equilíbrio e vida.
- Saber combinar leituras, observações, experimentações e registros para coleta, comparação entre explicações, organização, comunicação e discussão de fatos e informações.
- Valorizar o trabalho em grupo, sendo capaz de ação crítica e cooperativa para a construção coletiva do conhecimento.

A Proposta traz críticas aos conteúdos tradicionais, que trazem uma concepção de ciência neutra, sem vínculos históricos e políticos, em outras palavras não se estabelecem correlações entre as ciências naturais, o desenvolvimento da humanidade e a cultura em geral. Outra crítica é a visão estanque dos fenômenos naturais e dos seres vivos. A ciência do século XIX não se preocupava com interações tão caras a nós e que nos ajudam a compreender o todo complexo antes de partir para as especificidades. E a visão positivista ainda teima em permanecer entre nós. Para tanto, novas propostas foram elaboradas como alternativa aos conteúdos e ensino ditos tradicionais como os temas transversais (Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo, Pluralidade Cultural, Ética) essenciais para a formação da consciência cidadã. Esses temas podem ser utilizados como critérios para a seleção de conteúdos, que sintetizam as considerações gerais e os objetivos da área, ou seja, que traz a natureza dos conteúdos, enquanto fenômenos, conceitos, procedimentos, valores e atitudes e uma classificação compartilhada com as demais áreas e temas transversais. Outra proposta seria a organização dos conteúdos em temas de trabalho, que o professor escolhe de modo a proporcionar o desenvolvimento das capacidades expressas nos objetivos gerais. E por fim, outra opção é a elaboração de eixos temáticos tais como Terra e universo; Vida e ambiente; Ser humano e saúde; e Tecnologia e sociedade, que articulam vários conteúdos, a partir dos quais o professor desenvolve os temas de trabalho.

Em consonância com o todo disposto até o momento a Proposta orienta que a seleção dos conteúdos deve favorecer uma visão do mundo como um todo formado por diversos elementos (o ser humano e sua cultura, os outros seres vivos, os componentes do meio físico, as tecnologias), em permanente interação. E que não devem ser apenas fatos e conceitos, mas também procedimentos, atitudes e valores a serem promovidos de forma compatível com as possibilidades e necessidades de aprendizagem dos alunos e, principalmente, compatíveis com a melhoria da sua qualidade de vida.

- Proposta Curricular para a EJA/PJF¹

Considerar a política curricular para EJA adotada no município de Juiz de Fora é levar em conta na análise proposta pela pesquisa uma importante força curricular que impacta as escolhas dos educadores dessa modalidade.

No ano de 2012 a Secretaria de Educação de Juiz de Fora publicou a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos. O início do documento recupera o percurso realizado para a elaboração da proposta, que segundo seu texto, é resultado do debate e trabalho dos profissionais da rede municipal de educação, engajados na valorização e divulgação das ideias e do trabalho de vários profissionais que atuaram na sistematização do documento de referência. Assim, segundo o texto, a proposta curricular “constitui a base para o desenvolvimento de muitas experiências, cujos resultados são a eles incorporados, num movimento contínuo de alimentação, enriquecimento e fortalecimento das concepções e abordagens estabelecidas no processo de ensino e aprendizagem” (2012, p.4).

O documento reforça sempre a sua construção coletiva. Além dos profissionais da SME houve apoio de consultores da UFJF, UFF e CAp. João XXIII. Num primeiro momento foram constituídas equipes de trabalho por área de conhecimento e um primeiro documento foi elaborado e discutido no I Seminário de Currículo em 2010. Essa versão, então, foi modificada pelo debate e encaminhada para apreciação das escolas. Desse movimento de levantamento de ideias, dúvidas, sugestões e críticas aconteceu o II Seminário de Currículo, em 2011. Nesse evento foram apresentados os novos documentos aos participantes e iniciou-se a discussão sobre estratégias possíveis de incorporação do conteúdo da proposta ao trabalho dos professores da EJA e das escolas. O processo encerrou-se no final do mês de

¹ Proposta Curricular para EJA do Município de Juiz de Fora. Disponível em <https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/curriculos/arquivos/miolo_eja.pdf> Acesso em 05 Mai 2018

outubro de 2012, quando foi realizado o III Seminário de Currículo e consolidados os documentos para publicação.

A proposta faz um apanhado das leis e diretrizes nacionais que regem a EJA para justificar a importância de uma PC específica. O texto fala em participação crítica, constante e transformadora e um currículo dinâmico e democratizante. Mas também fala em “(re) criação de diretrizes de vida e de trabalho” que “impõe a um processo dinâmico de mudanças, no qual os diferentes sujeitos devem deixar-se impregnar pelas necessidades do mundo atual, que exigem flexibilidade, participação, criticidade, eficácia e eficiência” (p. 6).

Antes da elaboração da PC/EJA já existia um movimento de sistematização que acontecia desde 2009. Já nessa época aconteciam diversos encontros realizados em 2010 e 2011 entre o Departamento de Ações Pedagógicas / Supervisão da Educação de Jovens e Adultos – DEAP/SEJA – e os representantes das escolas que compõem a rede municipal. Esse processo resultou nas mudanças ocorridas nos âmbitos organizacional e pedagógico da EJA, cujo primeiro documento, intitulado “Orientações Pedagógicas e Administrativas para a EJA” seguiu para as escolas visando sua implementação. Nesses encontros houve um esforço por parte da SME em fazer uma sondagem acerca do conhecimento dos educadores a respeito de seus alunos, importante diretriz apontada no documento nacional. A partir daí

Procurou-se discutir e transpor o estereótipo de que a EJA é compensatória, isto é, que só tem a finalidade de educar quem não teve oportunidade de estudar, aqueles que, por algum motivo, abandonaram a escola, ou que se encontram em distorção idade/série. A opção foi trilhar o caminho de uma identidade específica para a EJA enquanto modalidade educacional, na busca de articular educação e cidadania, pois ambas são produto e produtora da condição humana (JUIZ DE FORA, 2012 p. 7).

Transcrevo aqui as diretrizes curriculares e operacionais trazidas no documento:

1.1 Diretrizes curriculares

- Ações pedagógicas que garantam a aprendizagem prevista pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e para a Educação de Jovens e Adultos.
- Integração curricular que consolide a estruturação de eixos temáticos, privilegiando a ação interdisciplinar entre as diferentes áreas de conhecimento.
- Elaboração coletiva do currículo e das ações pedagógicas, reconhecendo o perfil e as necessidades dos alunos da EJA, bem como respeitando a Base Comum do Currículo Nacional.

1.2 Diretrizes operacionais

- Valorizar a experiência (competências e habilidades) como ponto de partida para o planejamento das ações pedagógicas.
- Adotar estratégias que reconheçam e valorizem as diferenças de gênero, de raça/etnia, cultura e religião.
- Planejar as atividades de ensino, conforme as potencialidades e/ou dificuldades e ritmos de aprendizagem específicos de cada aluno.

- Organizar grupamento de alunos (enturmação), conforme habilidades a serem desenvolvidas.
- Elaborar estratégias de ensino que conjuguem, entre si, os conteúdos específicos dos componentes curriculares, os temas definidos pela comunidade escolar, o eixo temático do semestre e as habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos.
- Propiciar atividades participativas intra e extraescolares, com arranjos pedagógicos que instiguem o trabalho coletivo e cooperativo.
- Definir procedimentos e instrumentos de avaliação que contemplem os múltiplos aspectos de desenvolvimento dos alunos, considerando as competências e conhecimentos desenvolvidos, as atitudes e os comportamentos frente às situações individuais e coletivas.
- Organizar atividades de Alternância de Estudos que dialoguem com o mundo dos jovens, adultos e idosos, bem como com os temas de estudo.
- Desenvolver Culminância de Estudos de forma interdisciplinar, priorizando atividades artísticas e culturais, contextualizadas.

As atividades de alternância e culminância foram propostas como meios de contornar a dificuldade de cumprimento da carga horária prevista. Foram pensadas para serem atividades elaboradas coletivamente de modo interdisciplinar.

Pela resolução N° 25 de 26/11/2008, que estabelece normas para organização e funcionamento das escolas municipais e dá outras providências, em seu art.34 trata do cumprimento da carga horária na EJA onde a escola poderá prever em seu quadro curricular, 25 (vinte e cinco) módulos-aula semanais de 45 (quarenta e cinco) minutos cada. Seus parágrafos 1°, 2°, 3° e 4° abordam a alternância, que foi mantida na Proposta de 2012, como vemos a seguir.

§1° A carga horária semestral será de 375 (trezentos e setenta e cinco) horas presenciais e 25 (vinte e cinco) horas desenvolvidas através de projetos com alternância regular de períodos de estudo.

§2° A alternância regular de períodos de estudos significa a organização do ensino em etapas presenciais na escola e outras em ambientes exteriores, de forma sequencial.

§3° Os momentos de aprendizagem em ambientes externos à escola são orientados e supervisionados por professor, com registros de frequência e avaliação do aluno.

§4° O regime de alternância aplica-se a situações em que é possível a incorporação e valorização da experiência extraescolar, combinada com estudos realizados na escola (p. única).

A culminância é um evento realizado no extraturno, ao final de cada semestre, onde os alunos podem apresentar os projetos realizados ao longo desse período nas alternâncias. Foi pensado como um momento importante de trocas interdisciplinares entre as mais variadas artes e disciplinas. Em outras palavras é onde culminam as atividades da alternância, um momento de integração e fechamento do semestre.

O documento aponta para uma valorização da saída dos alunos dos espaços escolares e a valorização de atividades em espaços diferenciados. Além da preocupação com os espaços o texto faz um esforço de trazer os alunos e alunas da EJA para o centro do debate e também

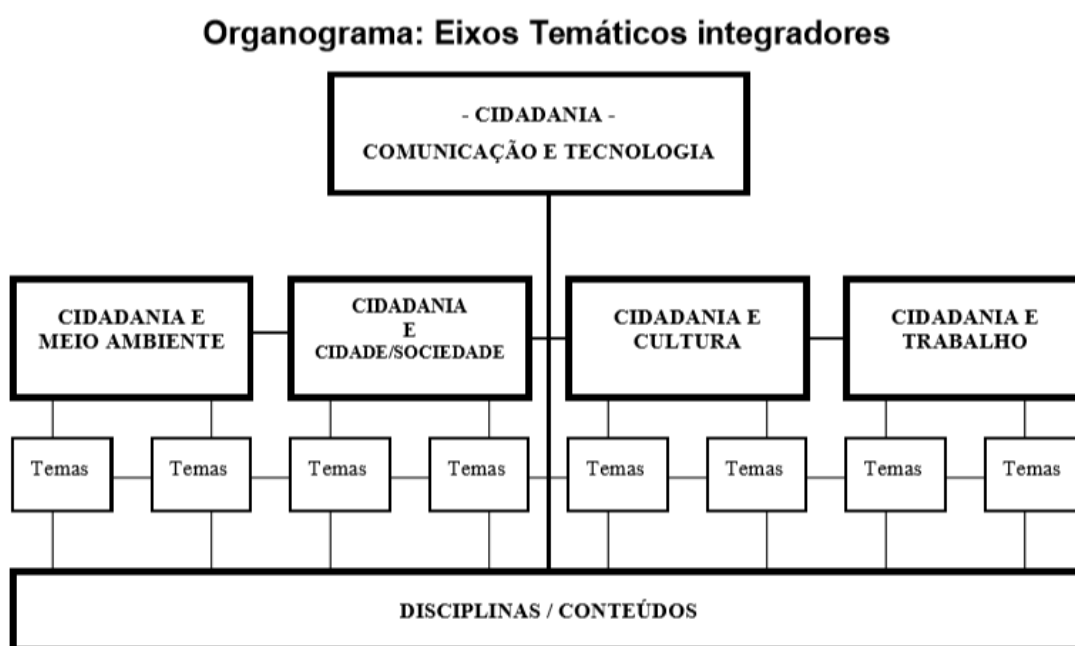
pensa na modificação dos tempos para essa modalidade afim de melhor contemplar seu público alvo.

Essa distribuição, segundo as Orientações Pedagógicas e Administrativas para a EJA, elaboradas em 2010, estabelece as bases para a constituição e a organização do novo tempo escolar, apontando a necessidade de “trabalhar com o tempo real dos alunos (...) e também as limitações de tempo (...) indicando critérios de seleção, organização de conteúdos e alternativas de tratamento didático compatíveis com um ensino de qualidade” (JUIZ DE FORA, 2012 p.17).

Dessa forma a carga horária de 400 horas semestrais foi distribuída em 333 horas e 20 minutos presenciais, com 4 aulas diárias em módulos-aula de 50 minutos. Visando o cumprimento do tempo escolar determinado na legislação, foram previstas 66 horas e 40 minutos, não presenciais, sob a forma de Alternância de Estudos.

Outra diretriz importante abordada pelo documento é a interdisciplinaridade, que vai ao encontro da proposição das diretrizes nacionais. Defende-se não ser mais possível pensar uma educação calcada na fragmentação do conhecimento, no isolamento e na hierarquização das disciplinas e dos conteúdos. O documento propõe então a adoção de eixos temáticos integradores como forma de assegurar a especificidade de cada componente curricular, integrado a um todo significativo. A articulação entre os componentes curriculares deve ser permanente e transversal. Ainda de acordo com a proposta, para que essa premissa metodológica possa ser desenvolvida numa prática pedagógica colaborativa, foram elaborados cinco eixos temáticos integradores:

Figura 2: Organograma dos eixos temáticos integradores da PC/EJA da SME/JF



Fonte: Proposta curricular para EJA - PJF/2012

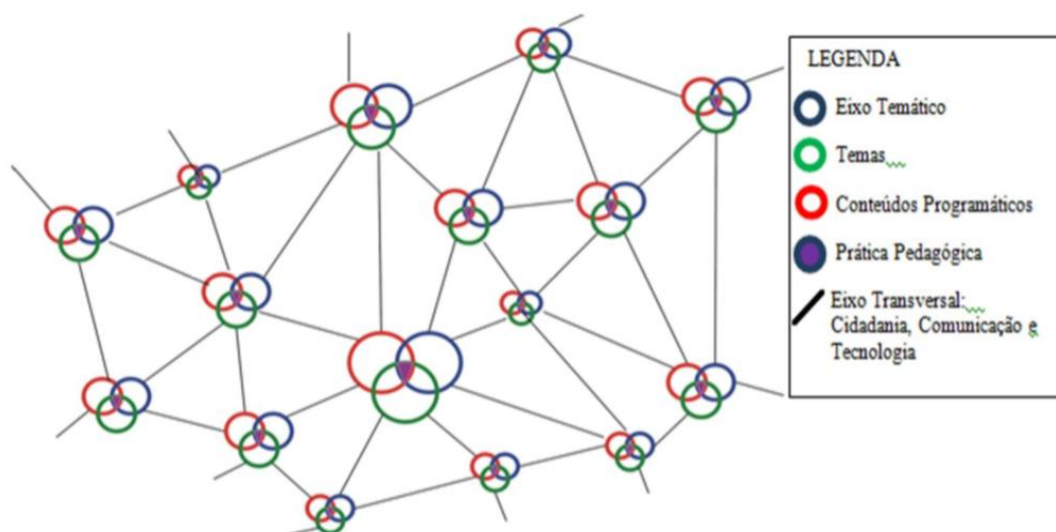
A cidadania é o elemento de transversalidade. Segundo o documento, o mesmo está balizado por Paulo Freire, onde entende-se que a cidadania perpassará todas as ações pedagógicas, por se tratar de condição primordial à vivência do educando, desdobrando-se naqueles eixos temáticos que deflagram as reflexões no contexto escolar e, conseqüentemente, levam à ampliação dos saberes, mantendo o foco na pluralidade dos alunos da EJA. O documento ainda diz que o movimento não é reduzir a cidadania ao conjunto de direitos e deveres de cada cidadão, mas como forma de ampliar a compreensão de mundo que os alunos trazem consigo e da compreensão do mundo que lhes será apresentada.

Em tempos como o que vivemos de retomada conservadora, devemos permanecer em alerta com determinadas terminologias, como cidadania. Mesmo que o trabalho tenha se limitado a esfera da descrição do documento, é pertinente problematizar o uso positivo do termo cidadania no documento. Historicamente vivemos um período que busca apagar termos considerados polêmicos, como diversidade e gênero, e muitos documentos curriculares trazem o termo cidadania de forma genérica de modo a encobrir essas outras terminologias. A pergunta que fica é, até que ponto usar a cidadania com toda essa potência aparente, é permanecer no discurso vazio?

As escolhas das temáticas foram feitas a partir de sua importância na atualidade. Emergiram então temas considerados de maior relevância que foram organizados na forma de eixos temáticos integradores. Segundo o documento, os eixos temáticos contribuem para uma nova organização escolar e uma maior flexibilização curricular. Dessa forma, permite romper com a rígida divisão por fases/módulos de ensino, possibilitando diversos níveis de abrangência, aprofundamento e organização da EJA. E como seria gerida a aplicação dos eixos temáticos na escola? A PC prevê que a cada semestre um eixo temático seja desenvolvido em todas as turmas, da Fase I à VIII, encerrando um ciclo curricular ao final de dois anos, período no qual todos os eixos teriam sido trabalhados.

Os temas e os conteúdos programáticos deveriam ser pensados e organizados com base nas características e na realidade dos sujeitos da EJA, em cada escola, nos pressupostos presentes nessa diretriz curricular, nos ordenamentos legais e nos objetivos definidos pela comunidade escolar, por meio de seu projeto político-pedagógico. (JUIZ DE FORA, 2012 p. 25).

Figura 3: Esquema da Arquitetura Curricular para EJA a partir de 2011



Fonte: Proposta curricular para EJA - PJF/2012

A proposta considera que para que a dinâmica aconteça é preciso que os eixos temáticos integradores, os temas e os conteúdos programáticos se cruzem formando uma rede como a mostrada na figura acima.

Por sua vez, os conteúdos programáticos são pensados a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), ponto de partida para que cada escola, cada professor, resguardando as áreas de domínio de seus componentes curriculares, definissem a melhor forma de organizar e desenvolver seus conteúdos, atendendo às especificidades dos seus alunos e às condições concretas em que se desenvolvem suas práticas pedagógicas (JUIZ DE FORA, 2012 p. 26).

Outro conceito estruturante da proposta é o de letramento, que pelo entendimento do documento se dá ao longo de todo curso educacional escolar na EJA e é tarefa de todos os seus educadores, ou seja, não se limita aos anos de alfabetização e as aulas de português. Até porque diferentes tipos de letramento são pensados como o científico, histórico, matemático, geográfico, etc.

O letramento pode ser pensado como uma atividade cuja expectativa é estimular o uso social e a prática da leitura de forma a responder criticamente determinadas demandas. Nas palavras de Magda Soares (apud JUIZ DE FORA, 2012 p. 10)

[...] é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la.

A presente Proposta Curricular diz ter como princípio orientar as ações pedagógicas que, articuladas com os ordenamentos legais, fundamente-se no trabalho interdisciplinar mais

próximo à realidade de jovens, adultos e idosos. E dessa forma espera-se que a visão da EJA como compensatória seja superada.

Com relação à avaliação ela deve ser processual e contínua, deve ser uma importante aliada do planejamento e um momento importante de estudo e não um acerto de contas. Ou seja, orienta-se que seja uma prática dialógica de avaliação.

Assim sendo, possibilita aos alunos e ao professor rever até onde conseguiram chegar e mostra onde precisam agir para alcançar os objetivos esperados. A linguagem clara e precisa é de suma importância para que o aluno compreenda os objetivos da avaliação, entendendo-a como uma interação entre os conhecimentos trazidos por ele e os conhecimentos adquiridos, mediados pelo professor (JUIZ DE FORA, 2012 p. 28).

Ainda sobre avaliação, a proposta traz quatro recomendações segundo orientações do Ministério da Educação (2006 apud JUIZ DE FORA, 2012, p. 28):

(i) Não exagerar no uso do poder, quando se avalia; (ii) compreender que a avaliação só interessa em função do que vem depois dela e do que ela esclarece; (iii) saber que avaliar é um processo reflexivo, isto é, uma oportunidade de pensar a prática; (iv) ressignificar o erro como fonte de informações para o (re) planejamento das ações pedagógicas.

A proposta considera os saberes e vivências dos alunos da EJA como central e a questão do trabalho aparece como um dos eixos temáticos, ambos são norteadores fundamentais quando pensamos em EJA. Contudo, o que não aparece como foco é a discussão acerca das juventudes. A palavra juventude não aparece nenhuma vez ao longo do texto. O único trecho que fala dos jovens é: “Existem diversas maneiras de ser adolescente, jovem, adulto ou idoso. São, portanto, alunos que constituem sua identidade individual e coletiva a partir do pertencimento a grupos estruturais ou “tribos” diferenciados” (JUIZ DE FORA, 2012, p. 15).

Apesar de considerarmos um avanço o município possuir um documento próprio para a EJA, que ressalta pontos importantes para o trabalho com a modalidade, como a questão do trabalho e da valorização dos saberes dos educandos, alguns outros aspectos centrais como a juventude, as discussões de gênero, raça e etnia ainda não aparecem. Além disso, não foram elaboradas propostas curriculares específicas para a EJA por área de ensino. A orientação é que o mesmo documento elaborado para cada área disciplinar seja utilizado tanto no ensino fundamental dito regular tanto na EJA, juntamente com as propostas gerais específicas de cada modalidade.

Ao olhar a Proposta Curricular de ciências, por não ser específica da modalidade, enxergamos lacunas. O texto se refere sempre a crianças e adolescentes. Os jovens, adultos e os idosos não aparecem.

[...] percebemos a Educação em Ciências como uma prática muito fragmentada e estanque nas escolas, baseada em concepções tradicionais de Ciência e de Educação. Por outro lado, é inegável seu imenso potencial em despertar o interesse das **crianças e adolescentes**, já que trata de questões que se aproximam da sua observação e das interações que acontecem em seu cotidiano.

[...] **Crianças e adolescentes** devem ser levados a perceber e problematizar o fato de que os programas de TV e a publicidade, por exemplo, contribuem para formar hábitos de consumo, valorizam determinadas imagens corporais com padrões específicos de beleza e juventude, disponibilizam informações sobre saúde, alimentação, cuidados com o corpo (JUIZ DE FORA, 2012, p.15 e 28).

Dentro do eixo ser humano e saúde, existe a preocupação com o estudo dos corpos e orienta sobre a importância da educação para a sexualidade e da educação étnico-racial. Ainda assim, a questão da juventude não é central, e outros aspectos como a questão do trabalho não aparece.

A produção dos documentos prevê que o professor consiga conciliar as duas propostas, a geral e a específica da área de conhecimento. Nesse momento podemos nos questionar se isso é mesmo possível, considerando todas as barreiras já bem conhecidas por nós, como as lacunas de formação e as condições de trabalho dos docentes.

1.2 A modalidade EJA no município de Juiz de Fora: caracterização e estruturação

Nesta seção a intenção é a de conhecer a organização e sistematização da modalidade de EJA no município de Juiz de fora a fim de contextualizar e interpretar as práticas docentes e suas construções curriculares, especificamente no contexto da disciplina escolar ciências. Para além das políticas curriculares, que condicionam as produções curriculares docentes, suas escolhas em termos de objetivos, escolhas de conteúdos, organização e mediação dos mesmos, temos outros ordenamentos de caráter político que afetam o trabalho na EJA e as produções curriculares. São as legislações que determinam entre outras a condição de trabalho dos profissionais da modalidade. Para tanto, buscamos articular a discussão sobre a Proposta Curricular para EJA (2012), elaborada pela Secretaria Municipal de Educação (SME/JF), mostrada acima, à menção de dados complementares disponibilizados por gestores da secretaria e informações disponíveis na página da SME/JF hospedada no site da prefeitura (PJF). Dessa forma, procuramos caracterizar a organização administrativa e pedagógica da EJA em Juiz de Fora.

Juiz de Fora é a cidade com a quarta maior população do estado de Minas Gerais. Segundo o último censo, éramos em 2010, 51.647 habitantes (IBGE, 2010)². Nessa mesma época a taxa de escolarização entre 6 a 14 anos de idade atingia o patamar de 98,3%. Em

² Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/juiz-de-fora/pesquisa/23/25207?tipo=ranking>. Acesso em 20 de agosto de 2019.

2018, duzentos e quatorze escolas ofereciam o ensino fundamental. Nesse universo, segundo dados de 2018 fornecidos pela Supervisão de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação de Juiz de Fora, 36 escolas em diferentes regiões da cidade oferecem a modalidade EJA. Duas dessas unidades escolares são centros de atendimento específicos de Educação de Jovens e Adultos (2018):

- CEM (Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho → Antigo Centro de Educação do Menor – Travessa Dr. Prisco, s/nº – Centro – Juiz de Fora – MG);
- CESU (Centro de Educação de Jovens e Adultos) → Antigo Centro de Estudos Supletivos: Sede no Bairro Teixeiras + 8 postos de atendimento, na modalidade semipresencial, em diferentes regiões da cidade.

No ano de 2018 a EJA contava com 2020 alunos matriculados no Ensino Presencial e 5332 alunos matriculados no Ensino Semipresencial - CESU. É importante destacar que o Ensino Presencial se refere ao Ensino Fundamental e o Semipresencial atende também a demanda do ensino médio através dos CESUs.

No material disponibilizado pela Supervisão da EJA, as perspectivas e desafios da EJA no município são apresentados, os quais transcrevo aqui:

- Ampliar o atendimento, ao máximo possível, à demanda efetiva da população de Juiz de Fora sem escolarização ou com poucos anos de estudos;
- Garantir a permanência dos educandos da EJA, com qualidade, apresentando propostas diversificadas e estratégicas;
- Atrair maior número de profissionais que trabalham com a EJA para participação nos cursos de formação que enfocam ações voltadas para a modalidade;
- Lutar pela garantia da aplicação adequada da Proposta Curricular da EJA nas escolas;
- Garantir a aprovação semestral de 70 a 90%, ao menos (de forma qualitativa), dos alunos matriculados na EJA;
- Reativar o Fórum Municipal de EJA, com representação nos fóruns regionais e nacionais;
- Lutar pela EFETIVAÇÃO dos direitos dos alunos da EJA, equalizando o atendimento ao dos alunos do ensino regular.

Em suma, ampliação da matrícula é uma meta definida pela administração superior, o que foge ao quadro nacional apontado. Destaca-se também a preocupação com a questão da evasão e de implementação da política curricular para EJA formulada em 2012, especialmente através do investimento na formação continuada dos seus educadores.

O ensino fundamental é organizado na EJA em VIII fases. Cada fase ocupa um semestre letivo. Administrativamente se prevê um número mínimo e máximo de alunos por turma em cada fase, a saber: as fases de I a IV 25 e 30 alunos, respectivamente; as fases V e VI 30 e 35 discentes e fases VII e VIII 35 e 40. É previsto que na impossibilidade da

manutenção de turmas seriadas novos critérios serão adotados. Turmas multisseriadas de 15 a 17 alunos; turmas trisseriadas de 18 a 20 alunos e turmas bisseriadas de 20 a 25 alunos (JUIZ DE FORA, 2008). No caso da escola que acompanhei as turmas eram bisseriadas e o número de alunos não ultrapassava esse critério. Sendo as fases V e VI em uma sala e as fases VII e VIII em outra sala. Discutiremos as consequências dessa conformação para a construção curricular da professora no capítulo 3.

Um último aspecto que gostaríamos de destacar é em relação ao tipo de contratação para o serviço público que encontramos no magistério. Os professores podem trabalhar por contratos ou serem efetivados depois de prestação de concurso público. No caso do município de Juiz de Fora, de acordo com o sindicato dos professores (SINPRO, 2018) o último concurso aconteceu em 2009. Ou seja, em 2019 completa-se uma década sem concursos para área. Isso reflete diretamente na proporção de contratados e efetivos atuando na rede municipal de educação. Também de acordo com dados do SINPRO 2018, os professores contratados, somam quase 60% do magistério municipal. Essa situação provoca uma alta rotatividade dos professores entre as escolas, o que acarreta em prejuízos pedagógicos. Além disso, os professores trabalham sem a certeza de que conseguirão ser contratado no próximo ano e não há nenhuma garantia de que eles retornem para a mesma escola. Com a rotatividade o docente não consegue estabelecer e/ou manter vínculos, fundamentais e que demandam tempo, com as famílias, a comunidade, os colegas de trabalho e a própria escola. O atual sistema de contratos desfavorece enormemente os feitos educacionais. Um agravante a situação já problemática, é a falta de incentivos aos docentes contratados. Os incentivos previstos na LEI N.º 7.565 - de 21 de julho de 1989, que dispõe sobre o Quadro de Pessoal do Magistério da Prefeitura de Juiz de Fora e dá outras providências garante aos professores efetivos, a saber: I - bolsas de estudo para cursos programados pela Secretaria; II - auxílio financeiro, ou de outra natureza, pela elaboração de obra ou trabalho considerado pela Secretaria como de valor para o ensino, a educação e a cultura; III - prêmio pela autoria de livros ou trabalho de interesse público, classificado em concursos promovidos ou reconhecidos pela Secretaria; IV - matrícula dos filhos em qualquer estabelecimento municipal que leciona, sem qualquer ônus; V - bolsas de estudos para os filhos, observada a legislação vigente. Também é garantido em seu Art. 64 que após cada decênio de efetivo exercício de emprego no magistério, ao servidor que a requerer será concedida licença-prêmio de 4 (quatro) meses, com todos os direitos e vantagens do emprego que estiver ocupando. Outras garantias são a possibilidade de licença remunerada para fins de aperfeiçoamento profissional, e após a conclusão passam a ter os vencimentos ajustados: especialização, mais

25%; mestrado, mais 50% e doutorado, mais 100%. Os efetivos também recebem reajuste nos vencimentos de 10% a cada triênio como podemos ver na figura a seguir.

Figura 4: Tabela de vencimentos dos professores PR-A e PR-B pela PJJ

CLASSE	VENCIMENTO									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
PR-A	R\$ 849,34	R\$ 934,27	R\$ 1.027,70	R\$ 1.130,47	R\$ 1.243,52	R\$ 1.367,87	R\$ 1.504,66	R\$ 1.655,12	R\$ 1.820,64	R\$ 2.002,70
PR-B / CP	R\$ 1.251,84	R\$ 1.377,02	R\$ 1.514,73	R\$ 1.666,20	R\$ 1.832,82	R\$ 2.016,10	R\$ 2.217,71	R\$ 2.439,48	R\$ 2.683,43	R\$ 2.951,77

Fonte: Sinpro 2018

A situação do magistério municipal de Juiz de Fora é alarmante. Como também a é no cenário nacional. O que tem sido chamado por autores como Silva (2019), de “uberização” do trabalho tem alcançado a esfera pública e já afeta o trabalho docente. Novas políticas de “flexibilização” do trabalho, que mascaram sua precarização, ampliam o contingente de trabalhadores sem direitos e garantias. No Brasil, alguns estados e municípios adotam condições de contrato de professores por tempo determinado, menores que um ano, sem plenos direitos, “o que faz com que estes sejam impedidos de vivenciarem uma vida laboral dotada de algum sentido” (SILVA, 2019, p.2).

É sabido também, que quase todos os professores da EJA são contratados, ou seja, são lesados em muitas garantias e incentivos. Dessa forma acreditamos que a qualidade da educação, em especial na EJA permanece comprometida.

O esforço em procurar conhecer a organização e sistematização da modalidade mostrou os avanços dados pela EJA no município e também os desafios a serem enfrentados. Esperamos que a presente pesquisa contribua para avançarmos ainda mais.

1.3 Sujeitos educadores da EJA como intelectuais transformadores

O foco da pesquisa é o educador da EJA e o trabalho curricular realizado na disciplina escolar ciências. Em meio ao contexto e textos que arvoramos nas seções acima, apostamos na importância de se conhecer sua história de vida, suas trajetórias formativas e profissionais e seu trabalho na sala da EJA. Em suma, um movimento que nos permite caminhar ao lado de produções acadêmicas que cada vez mais se ocupam em investigar dimensões da profissionalidade, dos percursos formativos, das representações e concepções desses atores centrais engajados com a Educação de Jovens e Adultos, que são seus educadores (SOARES, 2006; PORCARO, 2011; SANT’ANA e SALOMÃO, 2011; BÄR e MALACARNE, 2012;

PEDROSO, 2015; SILVA ET AL, 2016). Além disso, buscamos entender como essa educadora de ciências concebe as juventudes da EJA e como essas concepções influenciam sua prática docente, pois consideramos que a forma como concebemos certos sujeitos sociais influenciam nossas formas de lidar com eles. Nesse caminho a forma como vemos os jovens e concebemos a(s) juventude(s) acaba nos obrigando a rever o currículo. Obriga-nos a repensar lógicas de ensinar e de aprender. Ao compreendermos que o currículo parte de protótipos de alunos e que ele se estrutura em função desses protótipos e os reproduz e legitima podemos nos perguntar: Como as imagens sociais que os educadores produzem acerca dos jovens alunos da EJA configuram o currículo de ciências? Pois sabemos que “de alguma forma os educandos são constituintes da docência, das funções da escola e da conformação curricular e por elas são constituídos” (ARROYO, 2007).

No que toca o educador de jovens e adultos e sua formação, o campo de pesquisa da EJA tem investido esforços de compreensão e inúmeros estudos apontam lacunas nas suas formações inicial e continuada que advém, muitas vezes, da falta de formação específica dentro dos cursos de pedagogia e nas licenciaturas (SOARES, 1996; VENTURA, 2016). Considerando que o campo acredita que uma formação específica se faz necessária na EJA vemos mais um agravante no quadro geral da modalidade, que como já enunciado enfrenta outros desafios.

Se caminharmos no sentido de que se reconheçam as especificidades da educação de jovens e adultos, aí sim teremos de ter um perfil específico do educador da EJA e, conseqüentemente, uma política específica para a formação desses educadores (ARROYO, 2006, p. 21).

Autores como Ventura e Bonfim (2015) acreditam que os problemas enfrentados com o déficit de educadores com formação específica é reflexo do lugar que a EJA ocupa dentro da educação brasileira. Com um nascimento dentro da educação popular, sempre ocupou um lugar marginal perante outras modalidades, resistindo inclusive ao baixo financiamento que acarreta a criação de mais programas e menos políticas e impede pensar em metas significativas.

Essa preocupação aparece também nos documentos oficiais como na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) em diferentes momentos, direta ou indiretamente, como vimos nas subseções anteriores. Reafirmando a importância de uma formação docente adequada para EJA de modo a atender um público tão heterogêneo e complexo.

Quanto ao aspecto específico da formação docente para EJA, a LDB afirma, em seu Art. 61, a necessidade de “formação de profissionais da educação de modo a atender

aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando” (BRASIL, 1996). Por sua vez, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA preceituam a formulação de projetos pedagógicos próprios, nos quais o perfil do aluno jovem e adulto e suas situações reais constituam o núcleo da organização do projeto pedagógico dos cursos de EJA. Destaca, ainda, que a complexidade diferencial dessa modalidade de ensino não se realiza satisfatoriamente com um professor motivado apenas “pela boa vontade ou por um voluntariado idealista”, uma vez que “não se pode ‘infantilizar’ a EJA no que se refere a métodos, conteúdos e processos” (BRASIL, 2000 *in* VENTURA E BOMFIM, 2015).

Apesar do respaldo legal, na prática as ações ainda são tímidas. A EJA ainda carrega marcas de seu pertencimento marginal no sistema educacional e ainda luta pelo reconhecimento de ser um campo de conhecimento próprio.

Apesar do cenário desafiador, assumimos o compromisso de usar as lentes da visão positiva tanto da EJA, como de seus gestores, educandos e, mais precisamente dentro desta pesquisa, dos educadores. Aqui os enxergamos como intelectuais capazes de refletir sobre a sua prática e de transformá-la. Esse posicionamento teórico - político é fundamental na pesquisa na medida em que os educadores são reconhecidos como atores autores do currículo. Isto é, inscritos em condicionantes diversos e em um quadro de autonomia condicionada, o educador da EJA participa ativamente das construções curriculares em curso em suas aulas de ciências. Faz escolhas em termos dos objetivos que direcionam sua ação curricular, seleciona saberes específicos e nesse movimento ignora e rejeita outros, acolhe metodologias e processos avaliativos. Sua ação é intelectual, ainda que políticas normativas e formas de organização de sua profissionalidade atentem contra esse caráter do trabalho docente. Assim perspectivado, apoiamo-nos no pensamento de Henry Giroux (1997) ao tratar os professores como intelectuais transformadores a fim de estabelecermos uma caracterização da profissão em bases progressistas que resistem e avançam sobre tentativas de desqualificação e desprofissionalização dos docentes, sobretudo da EJA.

Em “Os Professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem”, Giroux (1997) aponta que as escolas são locais políticos e culturais tanto de acomodação como de contestação entre grupos heterogêneos econômica e culturalmente. Ou seja, é palco de relações entre conhecimentos, poder e dominação. O autor busca ir além das teorias críticas reprodutivistas e aposta numa linguagem híbrida para que a pedagogia crítica radical seja um projeto político viável. Em outras palavras julga necessário combinar a linguagem da análise crítica a linguagem da possibilidade. Dessa forma passamos a enxergar a escola para além de seu caráter reprodutor, mas também como espaço de luta. Para balizar esse discurso são trazidas duas definições centrais: as escolas como esferas públicas

democráticas e os professores como intelectuais transformadores. Se apropriar do conceito de intelectual transformador é ver a pedagogia crítica como parte de uma forma política cultural. Nos passos dessa apropriação consideramos mudanças metodológicas para professores e pesquisadores que não só assumem o papel de intelectuais, mas também enxergam no outro essa figura. Uma dessas mudanças visa redefinir a política cultural, particularmente com respeito à construção da pedagogia em sala de aula e a voz do estudante. Nesse caminho busca examinar como certos aparatos de poder produzem formas de conhecimento que legitimam um tipo particular de verdade e de estilo de vida. Outra mudança aponta para um repensar da linguagem escolar, como por exemplo, é “desviado” aquele aluno que responde de forma não idealizada a experiências escolares alienantes? A linguagem pode ser usada para reforçar problemas educacionais, mas também pode ser usada para tentar contorná-los. É preciso então que um novo discurso seja gerado, um discurso que analise e indique os fracassos e as deficiências inerentes à visão tradicional de escolarização, que enxergue novas possibilidades de pensar e organizar as experiências escolares, que veja a escola como agente de socialização, mas também atuante na definição e redefinição das visões de mundo dos estudantes e que rompa com a ideia fictícia de neutralidade.

O autor escreve seu livro no contexto americano do final da década de 1990. Apesar das especificidades históricas e locais, o Brasil passa por momentos semelhantes de tentativas de reformas que ignoram a inteligência, julgamento e experiência dos professores que são reduzidos ao status de técnicos que “não contam quando trata-se de examinar criticamente a natureza e processo de reforma educacional” (GIROUX, 1997, p.157). Nesse contexto, sinaliza que muitas das reformas educacionais mostram pouca confiança na capacidade dos professores de escola pública de oferecerem uma liderança intelectual. O papel imposto aos professores por novas recomendações ignoram seu desempenho na preparação dos aprendizes para serem cidadãos ativos e críticos. Ouso dizer que o problema não é a pouca confiança ou negligência do Estado. A escola e seus sujeitos incomodam, pois estão vivos. São foco de tensas disputas, porque se afirmam mais autônomos, constroem seus próprios currículos e tentam tornar maleável algo que é posto como duro (ARROYO, 2013). Contudo, a “crise da educação” é um projeto da sociedade capitalista, que pensa objetivamente no lucro. A educação pública de qualidade é vista como um gasto desnecessário, pois a que serve, por exemplo, ao electricista ou a qualquer outro posto técnico um alto grau de instrução e conhecimentos, na mente dos neoliberais? Certamente um desperdício. A educação é então um campo de disputa, não só político, mas também econômico. Portanto, não é apenas pelo potencial de mudança, de alteração do *status quo*, pelo potencial de liderança intelectual que

instala-se uma “crise educacional” mas em grande parte se explica pela metáfora de Mozart. Podemos pensar o ideal capitalista para a sociedade como um concerto, onde é necessário apenas um “Mozart”, uma boa orquestra e um público pagante. Certamente o posto principal é almejado por todos mas não é possível que todos o assumam, alguns chegam perto, fazem parte da orquestra, outros têm condições de pagar e assistir ao concerto, outros nem isso. No discurso capitalista qualquer um pode ser “Mozart”, basta se valer do esforço. Porém, para nós críticos é um modelo de sociedade injusto que não leva em consideração os diferentes pertencimentos de classe, gênero e raça associado ao esforço pessoal. Pois é muito fácil se tornar um “Mozart”, quando a família já é da orquestra, incentiva o indivíduo desde o nascimento, tem condições materiais para que tenha a melhor educação. A educação pública sucateada produz poucos Mozarts e o discurso capitalista, esconde suas intenções e culpa os professores. A necessidade de reforma urgente é sempre iminente. Com isso joga-se veneno nas frágeis raízes da educação brasileira para depois termos que engolir o antídoto oferecido pelas grandes corporações, que visam lucrar através da máquina pública.

É bem sabido que assim como aponta Giroux (1997) o Brasil também passa por momentos pouco favoráveis para educação e seus profissionais. No caso brasileiro a educação é atacada e desmontada a cada dia, seus profissionais são vigiados e controlados. Nesse cenário, ao lançarmos mão do termo *intelectual transformador*, acreditamos numa oportunidade de engajamento e possibilidade de autorreflexão crítica fundamental em tempos obscuros como os que vivemos. Nesse caminho o intelectual transformador seria aquele capaz de fornecer liderança moral, política e pedagógica para os grupos que analisam de forma crítica sua condição de opressão. Ou seja, a partir dessa perspectiva teórica fornecemos bases para redefinir o que se pensa sobre o trabalho dos professores e a natureza das crises educacionais. Henry Giroux tem respaldo em Antonio Gramsci mas avança no pensamento do italiano. O avanço consiste em não limitar a classe trabalhadora o papel de agentes revolucionários, de formação de lideranças intelectuais.

Isto difere da noção de Gramsci de intelectuais orgânicos radicais; nós acreditamos que tais intelectuais podem surgir e trabalhar de diversos grupos que resistem aos conhecimentos e práticas sufocantes que constituem sua formação social. O podem fornecer a liderança moral, política e pedagógica para aqueles grupos que tomam por ponto de partida à análise crítica das condições de opressão. O epíteto orgânico no nosso caso não pode ser reservado aos intelectuais que tomam a classe trabalhadora como único agente revolucionário (GIROUX, 1997, p. 187).

Giroux então nos aponta algumas atividades pedagógicas e estratégicas para definir o papel do intelectual como prática contra hegemônica.

O primeiro passo seria desenvolver um currículo e uma pedagogia que dê destaque ao papel político e mediador dos intelectuais. O segundo seria o engajamento ativo dos intelectuais transformadores em projetos que estimulem pensar seu próprio papel crítico na produção e legitimação das relações sociais. Essa é uma forma tanto de lutar contra os intelectuais conservadores quanto de ampliar os movimentos teóricos e políticos para fora da universidade.

É inerente à condição humana o uso da mente, toda atividade humana requer alguma forma de pensamento por mais rotinizada que seja. Ao encarar os professores como intelectuais os encaramos como profissionais reflexivos. Eles não estão postos simplesmente para cumprir metas impostas de cima para baixo como “operadores profissionalmente preparados. Em vez disso, eles deveriam ser vistos como homens e mulheres livres, com uma dedicação especial aos valores do intelecto e ao fomento da capacidade crítica dos jovens” (GIROUX, 1997, p.161). Sendo assim, utilizar da categoria de intelectual transformador nos ajuda a balizar teoricamente o papel de professor para além do técnico instrumental. Esclarece em que condições ideológicas os professores funcionam como intelectuais e quais as práticas necessárias para tal. Esclarece ainda que o papel desempenhado pelo professor se dá em meio a interesses políticos, econômicos e sociais.

Para além da vigorosa crítica a modelos tecnocráticos e instrumentais, encarar os professores como intelectuais também permite que eles ganhem protagonismo. Os professores devem assumir a responsabilidade do que ensinam e de como ensinam. Também ao encarar os professores como intelectuais é possível repensar tradições que têm impedido que eles assumam todo o seu potencial de ação e de reflexão. Em outras palavras, para que o professor consiga assumir essa responsabilidade precisa ter condições para tal, uma mudança nas condições de trabalho dessa categoria. Melhores planos de carreira, melhor remuneração, melhor infraestrutura, menos trabalhos burocráticos. Esse é um caminho para unir a finalidade da educação de professores, escolarização pública e treinamento profissional aos princípios necessários para o desenvolvimento de uma sociedade democrática. É essencial para a categoria de intelectual transformador, segundo Giroux, que o pedagógico seja mais político e que o político seja mais pedagógico.

Arroyo (1999) também nos fala sobre a importância de ampliar e dar centralidade ao papel do professor. O autor reconhece três agentes capazes de gerar experiências de inovação educativa, ou pelo menos de tentar. O autor divide em quem decide, quem pensa e quem faz. Quem decide são os Estados, governos, grupos técnicos, políticos e organizações privadas. Quem pensa são os intelectuais da academia e gestores, quem faz são os professores. E é

muito comum o estilo tutelar que “retira” ou impede que se reconheçam graus de maturidade profissional. E que coloca no professor a imagem de inocente que não percebe os interesses sociais e políticos das seleções curriculares, ou que não resiste aos ordenamentos vindos de cima para baixo. Arroyo defende que o papel dos decisores é o de criar condições materiais e concretas para que o professor e a escola possam pensar e fazer a educação.

Consideramos potente refletir sobre essas tensões identitárias que recaem sobre os docentes. Novamente estamos em meio a um território em disputa, pois o trabalho curricular protagonizado pelos professores se dá em meia a tensão de se ser um aulista e um educador (ARROYO, 2013). O que queremos dizer é que em nosso ofício de mestre somos o tempo todo bombardeados por tensões diversas, entre o ensinar e o educar, entre procurar conhecer nossos alunos e se deparar com histórias de vida tão difíceis e nos sentir impotentes ao ponto de nos questionar se é melhor não saber. A que tempo e espaço é preciso mudar o foco da matéria para as formas de viver de nossos educandos e a negação dos direitos que experimentam? Não é incomum vermos docentes em crise de identidade, perdendo saúde. Pois onde ficam nossos científicismos e pragmatismos quando os alunos confrontam essas dimensões nas salas de aula e querem que os conheçamos, que passemos a entender que naquele momento saber o que cada organela celular faz não tem o menor sentido, pois o que o preocupa é não saber até quando ficará desempregado? É preciso que todos nós docentes saibamos e reflitamos sobre o que e pelo que disputamos. Sendo assim a escola e a sala de aula passam a constituir-se como espaço de libertação, onde entramos como mestres ou como alunos carregando nossa condição humana, nossas histórias e esperanças. E no processo de radicalização de nossas identidades profissionais, é preciso encontrar apoio nas políticas educativas, curriculares e no material didático para enfrentar as condições do triste viver dos educandos e a tarefa de educá-los. Ou seja, as pesquisas, as políticas e os currículos da escola e da formação de professores precisam se ocupar dessas práticas resistentes, corajosas e contra hegemônicas. Não obstante é preciso que estejamos em paz com nossa incompletude e com a noção de que essas tensões ou contradições do trabalho docente nunca se esgotam, afinal a estrutura impõe limites severos ao ato de educar.

Por fim, é notável que o movimento docente vem crescendo e com ele avança também as lutas pela sua autonomia. Apesar da ainda tradicional rigidez de currículos, ordenamentos, normas e diretrizes, burocratização de funções e avaliações internas e externas os docentes lutam para serem menos aulistas, transmissores mecânicos de conteúdo (ARROYO, 2013).

1.4 Sujeitos educandos: A "juventude perdida" reivindica existência na EJA

Linhas progressistas de educação apostam na relação dialógica entre educadores e educandos (FREIRE, 1987). Nesse caminho defendemos a importância de se conhecer os educandos. Quem são? Como se pensam? Como se afirmam? Se a EJA vem se tornando uma EJA com um “J” sobressalente não seria nossa obrigação trazer os estudos sobre juventudes? Segundo Arroyo (2017), os estudos sobre juventude podem contribuir enormemente para entender os jovens na EJA e na educação básica como um todo. Para o autor, as dimensões da condição juvenil merecem ser trabalhadas nos currículos de formação tanto dos educandos, jovens e adultos, quanto de seus profissionais educadores.

O termo “juventude perdida” revela minha própria busca - um primeiro contato e imersão com as pesquisas do campo - mas também revela possíveis interpretações que já nos preparam para a complexidade acerca do tema. Deparamos-nos com um paradoxo que informa concepções que circulam no senso comum. De um lado defende-se a ideia da eterna juventude, por outro essa “fase” é vista como problema. Na primeira perspectiva entende-se que a juventude é “perdida” com o passar dos anos. Nessa visão positiva as pessoas tanto não querem envelhecer como buscam manter-se jovens pelo maior tempo possível. Juventude aqui é vista como qualidade. Quando um sujeito adulto/idoso se mostra jovem ele demonstra um cuidado de si. Juventude é quase um sinônimo de saúde. Ela carrega consigo uma gama de habilidades e virtudes em relação ao corpo como rapidez, agilidade, controle, disciplina, autogoverno que podem ser prejudicadas ou perdidas no decorrer da vida. Já na segunda acepção, fala-se em juventude perdida de forma pejorativa, onde muitos sentidos negativos também lhe são atribuídos. Considerada uma fase vulnerável, perigosa e difícil, de incertezas, inseguranças e instabilidades, de ansiedades, irresponsabilidades, comportamento de risco e violência. Considerada fase problema, obscura e de transição para a fase iluminada, equilibrada e autônoma que é a vida adulta (ANDRADE E MEYER, 2014). Afinal, o que falam os estudos da juventude?

Os estudos da juventude revelam uma preocupação em superar a visão da juventude como passagem, transição para a vida adulta, um devir a ser. Nesse caminho a discussão acerca da faixa etária que se caracterizaria juventude também sempre aparece. Ou seja, o recorte etário aparece como uma das três perspectivas hegemônicas que acabam informando às discussões sobre juventude, ao lado de (ii) juventude como período de transição e (iii) juventude como devir.

O Estatuto da criança e do adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, considera para os efeitos da lei: criança, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade. Nos casos expressos na lei, aplica-se

excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre 18 (dezoito) e 21 (vinte e um) anos de idade. O Estatuto da juventude, Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013, considera para os efeitos da lei, jovem aquele com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade. Entretanto, marcar essa discussão, baseada apenas em discursos biológicos e médicos, é negar os posicionamentos de muitos autores que defendem a ideia de que não há apenas uma juventude, mas juventudes que se forjam a partir de diferentes pertencimentos de classe, gênero, raça, território e que esta noção está em disputa e se altera no tempo e no espaço (DAYRELL, 2003; SPOSITO, 2003; CARRANO, 2000 e CASSAB, 2011). Essa discussão também foi pensada por Bourdieu que nos diz que

[...] a idade é um dado biológico socialmente manipulado e manipulável; e que o fato de falar dos jovens como se fossem uma unidade social, um grupo constituído, dotado de interesses comuns, e relacionar estes interesses a uma idade definida biologicamente já constitui uma manipulação evidente. Seria preciso pelo menos analisar as diferenças entre as juventudes [...] (BOURDIEU, 1978, p. 02).

Também significa usurpar dos sujeitos sociais sua condição de cidadão, já que são quase sempre vistos como sem saberes, sem valores e sem identidade (ARROYO, 2017).

Como vimos o campo de pesquisa em juventudes se mostra bastante consolidado, com um considerável número de publicações (SPOSITO, 2009; BOGHOSSIAN e MINAYO, 2009). Pelo já exposto acima e levando em conta o trabalho de SCHWERTNER E FISCHER, (2012), quatro aspectos destacam-se no conjunto de estudos dedicados às juventudes, e que tentam de alguma forma romper e/ou avançar em relação às três vertentes hegemônicas citadas acima, são eles:

1 - Alargamento da etapa da juventude

Autores como Carrano (2000) e Sposito (2005) discutem o alargamento da etapa da juventude, marcado pela diminuição da infância e em alguns casos de um adiamento da entrada no mundo adulto, sem que esta reflita numa efetiva valorização dos jovens. É importante pontuar que a questão desse adiamento não é, na maioria dos casos, uma realidade para os alunos periféricos e pobres, público majoritário das turmas de EJA. A entrada e vivência no mundo do trabalho, grande marcador do mundo adulto já é realidade para muitos adolescentes e jovens no Brasil.

A questão do tempo tem se mostrado um problema para os pesquisadores. Independente de novas demarcações de faixas etárias, falar em juventude é falar de tempo, visto a própria natureza do objeto, e que traz com ela as noções de fase e etapa.

Porém é imperativo que as identidades juvenis não sejam encerradas dentro de uma marcação apenas biológica. Se a noção de tempo não pode ser descartada ou desconsiderada é preciso que enxerguemos o processo de contínua transformação, individuais e coletivas, que acontecem em meio a experiências múltiplas que vivem os sujeitos.

2 - Mudanças na relação juventude e cultura

Fala-se em virada estética nos trabalhos mais recentes que estudam a relação juventude e cultura. Grande parte desses trabalhos estudam a relação juventude e mídia, como o de Freire Filho (2008) e os produzidos no âmbito das ciências sociais e comunicação têm maior expressividade (HOLM et al., 2006; HULL; ZACHER; HIBBERT, 2009). Tal virada estética significa dar atenção aos aspectos da cultura popular, entre eles as relações de consumo e de produção, por parte dos jovens, na sua interação com as diversas mídias. Além das pesquisas de recepção às mídias pelas crianças e jovens e das investigações sobre o poder dos meios de comunicação sobre esses públicos, estudos mais recentes buscam também focar a atenção na atuação das próprias mídias até mesmo nos processos de constituição das próprias categorias de adolescência e juventude (FREIRE FILHO, 2008). A virada estética está ligada também “ao crescimento de pesquisas-participantes, comprometidas com a escuta dos jovens e interessadas em aprender como os jovens vivem e elaboram suas situações de vida” (SCHWERTNER E FISCHER, 2012 p. 398). Trata-se de fazer uma leitura crítica da complexidade dos fenômenos, a partir das concepções dos jovens. Trata-se de uma metodologia de escuta onde os autores querem saber o que os jovens leem e veem durante os intervalos de aula e o que fazem no seu tempo livre. “Trata-se de compreender os fenômenos de maneira complexa, atentando para juventudes que tanto reproduzem práticas sociais quanto criam possibilidades de agenciamento” (SCHWERTNER E FISCHER, 2012, p. 399).

3 - Protagonismo jovem

É também bastante discutido entre as pesquisas em juventude, o papel efetivo dos jovens em seus meios sociais, seja na escola, na família, em movimentos sociais, no trabalho entre outros. Aqui os jovens são vistos como atores e não reprodutores. Se muito já se falou no jovem como um “pré-projeto”, um “vir a ser” agora o pensamento e ideias mudam. Carrano e Dayrell (2002) falam da importância de potencializar o que os jovens já trazem de experiências.

Essa expressão “protagonismo jovem” ganhou força e se espalhou por diversos setores e é onde devemos procurar ter cautela. Em muitos momentos políticas públicas, ONGs, entre outras instituições se apropriam do termo e o utilizam quase como sinônimo de “salvação”, principalmente entre jovens pobres, onde o ativismo e empreendedorismo ganham força sem levar em conta outros aspectos importantes da vida desses grupos, seu envolvimento com a arte, ações comunitárias importantes e as diferentes formas de sociabilidade.

Paulo Carrano é um dos autores que critica a má utilização do conceito ressaltando que existem empecilhos concretos a uma participação juvenil na vida do país, já que existe uma lacuna grande entre as condições materiais de vida da maioria dos jovens e suas reais possibilidades de uma efetiva atuação política e social (CARRANO, 2007).

4 - Juventude globalizada

Vivemos um período histórico muito singular, o mundo interconectado num processo de globalização, onde mudanças significativas ocorrem rapidamente. Esta era também produz problemas próprios como o individualismo, o consumismo desenfreado, as diferentes práticas de segregação e exclusão e a compressão distorcida dos tempos e dos espaços.

E onde está a juventude? Bem na linha de frente. Os jovens de hoje já nasceram no olho do furacão chamado globalização. Schwertner e Fischer (2012) apontam inúmeros estudos que mostram diferentes relações e envolvimento dos jovens com as mudanças econômicas, sociais e tecnológicas próprias desta era (BESLEY, 2003; CANCLINI, 2004; KRAUSKOPF, 2005; FEIXA, 2006; KEHILY & NAYAK, 2008) e como eles produzem enfrentamentos e criam alternativas para as formas de se relacionar. Associado a todas essas mudanças, os jovens nunca foram tão instruídos quanto agora. Os jovens do novo século contam com um nível educacional muito maior do que o de jovens de outros tempos (SCHWERTNER; FISCHER, 2012). Vale a pena nos questionar os potenciais e limites dessa informação.

É perceptível a impossibilidade de definir, categorizar e dizer, detalhada e objetivamente, sobre a juventude, como se isso fosse possível ou necessário (ANDRADE E MEYER, 2014), pois os critérios que a constituem são históricos, geográficos, culturais, de classe e de gênero. Juventude é, ao mesmo tempo, uma condição social e um tipo de representação (DAYRELL, 2003). Para esse mesmo autor construir uma noção de juventude implica em não considerá-la tão presa a critérios rígidos e nem como meio para se alcançar um fim, como preparação a ser superada.

Dessa discussão, entendemos a juventude como parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem especificidades que marcam a vida de cada um. A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona. Assim, os jovens pesquisados constroem determinados modos de ser jovem que apresentam especificidades, o que não significa, porém, que haja um único modo de ser jovem nas camadas populares. É nesse sentido que enfatizamos a noção de juventudes, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existentes. (DAYRELL, 2003, p. 42).

E por isso também se assume nesta pesquisa a visão de juventude(S) e se acredita que “Os jovens precisam ser estudados e entendidos a partir do mundo em que vivem, e não apenas comparados a grupos que viveram em outras décadas ou a certos modelos ou padrões de comportamento tornados hegemônicos” (SCHWERTNER E FISCHER, 2012, p.401).

Sposito (2003) é outra autora que simpatiza com a ideia de juventude(S). Para ela a juventude é a faixa etária intermediária entre infância e idade adulta e reconhece a existência de várias juventudes que se afluem em decorrência dos diferentes pertencimentos de classe, das relações de gênero, do seu lugar de origem, sua habitação dentre outros determinantes. Uma década antes José Machado Pais (1993) já defendia a ideia de que o conceito “juventude” deve ser compreendido como uma construção social. No que toca às múltiplas identidades (CARRANO, 2000), suas múltiplas formas de ser jovem (CASSAB et al, 2010).

É sabido que recorrer ao critério da idade como único indicador de juventude é desconsiderar toda “a complexidade da categoria ‘jovem’, que se refere tanto ao estar jovem como ser pessoa e sujeito hoje e amanhã” (BRASIL, 2015). Preferimos trabalhar com a ideia de condição juvenil³, que vincula o jovem a um contexto histórico e social. Há de se pensar também no uso combinado das duas palavras, ora juventude, ora juventudes. Dessa forma é possível tanto singularizar o jovem que faz parte de uma geração e de um período histórico, de um corte específico, como estar atento às diferenças. Nesse sentido também é possível pensar dentro do campo da educação na combinação de políticas universais e políticas focalizadas (BRASIL, 2015).

Nosso esforço em buscar conhecer o que falam os estudos das juventudes está então ligado às orientações do próprio campo de estudos da EJA, que é assertivo ao falar da importância de se conhecer seus sujeitos. Nesse caminho conseguimos estabelecer as relações

³ O termo condição juvenil assinalada por Dayrell remete a própria etimologia da palavra, onde *conditio* do latim, quer dizer natureza, qualidade, estado de algo ou da pessoa. Portanto refere-se a uma maneira de ser e as circunstâncias disso. Para o autor “Refere-se ao modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional, mas também à sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia etc” (DAYRELL, 2007, p. 1108).

necessárias entre os diferentes âmbitos e sujeitos que são afetados e afetam as construções curriculares. Nesse caminho, que tensionamentos e possibilidades encontramos quando nos deparamos com os jovens dentro da escola da EJA?

Disputam no interior da escola discursos sobre a juventude que circulam no senso comum e aqueles que apostam em visões mais críticas e problematizadoras sobre essa categoria. Ou seja, ainda encontramos no interior da escola atores que consideram a juventude como grupo homogêneo e os jovens como vulneráveis, desinteressados e apáticos (BRASIL, 2015) e, portanto, influenciáveis. Desconsideram, muitas vezes, a complexidade do que é “ser jovem”, e dessa forma perde-se a noção do jovem como sujeito e conseqüentemente todas as dimensões das identidades juvenis, sua diversidade e desigualdades.

Essas formas de conceber os jovens testemunham o grande descompasso que ainda há entre a cultura escolar e as culturas juvenis, o que leva a grandes tropeços, haja vista o contingente de jovens fora da escola e a distorção idade-série (BRASIL, 2016).

Muitas vezes, assim, a escola se coloca no papel de fiscal, juiz e jurado e se aparta dos problemas da juventude (REGUILLO, 2000) e mantém uma falta de sensibilidade pelas formas de ser dos jovens e pelas suas culturas, que assumem um viés tresloucado, nem infantil, nem adulto, apenas uma fase.

A escola é um espaço de diversidade, todavia, marcada pelos interesses, saberes e princípios da cultura hegemônica. O que poderia ser a potência para a construção de uma relação dialógica, nos termos de Paulo Freire (1987), configura-se como uma relação marcada pelo conflito sem diálogo. Aqui não entendemos o diálogo e o conflito como oposições. Consideramos que o diálogo consegue incorporar o conflito positivando as diferenças.

Assim, a escola, ao longo dos anos, tem se mostrado bastante resistente a mudanças. É uma instituição que se baseia na defesa de um conhecimento disciplinar estruturado, com tempos e espaços bem definidos. Resiste, pois, é multiafetada. E quando se fala em mudança, se fala basicamente em centrar no currículo prescrito as possibilidades de reformas qualitativas em educação. E se esquece de que uma mudança real requer profundidade, requer muito trabalho e esforço. Questão de dinheiro não é problema, pois reformas não substanciais são pensadas e colocadas em prática sem maiores enfrentamentos. Requer na verdade a mudança de toda uma estrutura complexa e interligada (SACRISTÁN, 2000). Dessa forma a escola está muitas vezes em conflito com os saberes da vida dos educandos que são pobres, trabalhadores, negros, mulheres, LGBTQ+. Ou seja, todos aqueles que têm a existência deslocada das normas da elite branca, patriarcal, heteronormativa. Essa escola de massa não incomumente faz juz a sua origem, que teve como modelo os processos industriais. É nesse

espaço que muitas vezes, o jovem, mas não só ele, transforma-se em “aluno” e tende a perder sua condição social de existência. Nessa busca por uniformidade perdem-se de vista as diferenças, e a possibilidade de reconhecer que as culturas juvenis em sua maioria são dinâmicas e fluidas (BRASIL, 2015).

Percebemos esse descompasso, por exemplo, no uso das novas tecnologias, que permitem interação imediata e que fazem parte da linguagem dos jovens, mas que ainda é fonte de muitos problemas e conflitos, porque a escola ainda tem dificuldades em estabelecer como e para que essas novas tecnologias são usadas no que toca o objetivo final que é a educação. Sabemos que não basta ter as ferramentas, computadores e internet, também é necessário discuti-las na formação de professores a fim de tornar mais claros os objetivos e usos significativos dos meios digitais para a educação escolar (BRASIL, 2015). Ainda assim, mesmo agora o uso dessas tecnologias poderia ser um importante aliado para estabelecer o compasso entre as culturas escolares e as culturas juvenis.

A tensão que existe entre os atores sociais que convivem na escola é grande. Muitas instituições ainda se colocam presas a normas, regras e formas de convivência autoritárias que pouco ou nada conversam com outras culturas, inclusive as juvenis e a das ruas, o que dificulta a consolidação do sentimento de pertencimento. Os jovens muitas vezes não se sentem como parte da escola. Seus símbolos, sua forma de falar e seus valores estão muito apartados dos padrões considerados por ela. A escola ainda precisa conviver com as diferenças marcadas pela etnia, pelo sexo/gênero, pela classe social e outras marcas identitárias que disputam atenção e geram ainda mais conflitos.

A relação aluno-docente geralmente também não é tranquila. Os docentes, que são adultos, veem seus alunos, que são jovens, em grande parte sem identidade própria e muitas vezes reforçam a dicotomia jovem - adulto. Algumas vezes numa relação de adultismo⁴.

Se a escola é um lugar deslocado da condição juvenil por que os jovens ainda a frequentam? A escola a que me refiro é a pública, que recebe uma parcela da juventude brasileira em sua maioria pobre, moradora das periferias de centros urbanos e que sente o peso das desigualdades sociais e espaciais.

Uma das marcas da condição juvenil que responde ao nosso questionamento é a sociabilidade. Essa se desenvolve entre os pares em espaços e tempos de lazer, mas também

⁴ A palavra adultismo foi usada por Patterson Du Bois, em 1903, e aparece na literatura psicológica francesa em 1929, descrevendo a influência dos adultos sobre as crianças. Esta definição foi substituída na década de 1970 por artigo jornalístico, propondo que o adultismo é o abuso do poder que os adultos têm sobre as crianças e jovens. O autor identificou exemplos de adultismo, não só dos pais, mas em professores, psicoterapeutas, do clero, da polícia, dos juízes e dos jurados.

na escola e no trabalho. Se expressa numa dinâmica de relações que envolve gradações de afinidade, aproximações e afastamentos, tempos e espaços múltiplos e acontece no fluxo do cotidiano ou no interior de instituições. Qualquer hora e lugar é tempo e espaço para “trocar ideia” e para criar uma noção do EU, do NÓS e do ELES que refletem as semelhanças e diferenças em relação aos outros (PAIS, 1993).

Todos os principais núcleos de socialização seja família, escola, entre outros vêm perdendo a centralidade e as chamadas novas tecnologias da informação (internet, redes sociais) ganham cada vez mais espaço. Ainda assim a escola se destaca como ambiente de socialização mais constante e frequente da vida dos jovens já que muitos passam mais tempo na escola que no seio de sua família. Mas os jovens não voltam para a escola apenas pela socialização, pensar assim é ter uma visão muito limitada da escola e dos próprios jovens. Pois consideramos que a escola também é lugar de empoderamento, da possibilidade de construção de uma vida mais justa, da afirmação de um direito. E é ainda considerada um local privilegiado de aprendizagem (MORIN, 2000; CHARLOT, 1997; DELORS, 2001 apud BRASIL, 2015). A escola deveria ser um dos dispositivos públicos que garantem a aquisição de capital cultural a partir de uma função social específica. Contudo o que temos visto é que a escola tem ganhado, em muitos lugares, espaço privilegiado de aprendizagem e socialização na medida em que faltam dispositivos públicos em outros espaços e a construção e/ou manutenção de locais de lazer nos bairros e comunidades.

No senso comum circula a ideia da escola como lugar da vontade, mas também da obrigação. Que nos diz que as crianças e jovens não buscam a escola por vontade própria e sim por vontade dos adultos que veem a escola como caminho para a ascensão social. Porém é necessário nos questionar se essa não é uma visão muito determinista e de certo modo até preconceituosa em relação à juventude. As motivações que levam esses jovens de volta para a escola certamente transcendem a obrigação (NASCIMENTO, 2018). Miguel Arroyo (2017 p.14) questiona, “por que voltam os educandos a fazer-refazer percursos escolares?” e responde “pela garantia de seu direito ao conhecimento”. E de que conhecimentos estamos falando? Para além dos conhecimentos escolares, que muitas vezes, pouco dizem sobre suas vivências estão os saberes de outra história, uma história segregada. As histórias de suas vidas. Histórias marcadas muitas vezes pela pobreza, pela violência e pela opressão, mas também pela resistência e pela luta. São esses saberes que querem garantidos.

Sabemos que existe um “jogo do empurra” para culpar o outro - escola, família, professores, alunos - pelos percursos conturbados dos jovens no decurso de seus processos de escolarização. Dayrell nos orienta a ter cautela com visões lineares que tentam reduzir o

problema apenas a um “culpado”. E traz como hipótese de que o que se vive é um complexo de tensões e desafios que derivam das profundas mudanças ocorrentes na sociedade ocidental que para o autor “afetam diretamente as instituições e os processos de socialização das novas gerações, interferindo na produção social dos indivíduos, nos seus tempos e espaços” (DAYRELL, 2007, p. 1106).

A mudança de olhar é fundamental para a tentativa de analisar e compreender o descompasso entre a cultura escolar e a juvenil. O eixo reflexivo deve estar nos jovens e a escola precisa ser repensada a partir daí, para que esses sujeitos queiram ocupar e se sentir pertencentes a esse espaço. A escola precisa se ocupar da condição juvenil (DAYRELL, 2007).

A visão de uma educação técnica, com ênfase no controle do trabalho dos professores e na eficiência dos alunos comumente aparece como visão hegemônica. Nesse caminho a escola atua como instância reprodutora da cultura dominante, cultura que assim é porque a classe dominante a torna hegemônica na sociedade através de operações de poder. O senso comum pode nos fazer acreditar, que a chamada classe dominante detém o poder porque detém o saber, o que buscamos através das teorias críticas e no trabalho reflexivo junto a professora é descortinar a ideia de que as classes dominantes detêm o saber porque detém o poder de decidir quais saberes são legítimos (LOPES, 1999). Porém discutimos que a escola não é apenas o lugar da reprodução, mas que forças contra hegemônicas atuam nesses espaços. E na caminhada rumo a uma pedagogia crítica, precisamos assumir a escola como uma esfera pública democrática e os professores como intelectuais transformadores (GIROUX, 1997). Nesse processo é preciso derrubar barreiras que nos impedem de compreender o relacionamento entre o conhecimento socialmente produzido e todas as dimensões normativas que influenciam o trabalho em sala de aula. Por isso apostamos numa meso análise que busca junto aos estudos de políticas e propostas curriculares, da apropriação da estrutura de funcionamento da EJA em Juiz de Fora, das condições de trabalho dos professores, dos estudos da juventude, que nos possibilita conhecer os sujeitos alvos da educação que são os educandos, estabelecer um diálogo com a prática docente da professora que é afetada por todas essas, entre outras, dimensões.

Capítulo 2 – Os estudos do currículo como baliza teórica e o caminho metodológico assumido pela pesquisa

O presente capítulo busca através da teoria crítica do currículo compor a perspectiva teórica da pesquisa. Por meio desse terreno teórico caminhamos em direção ao entendimento que o educador da EJA constrói o currículo. Aliado à noção de professor como um intelectual (GIROUX, 1997), defendemos que o educador é um importante protagonista do processo de fabricação curricular. Isso significa pôr em evidência a ação autoral dos docentes, que em face à contextos e condicionantes diversos age no sentido de fabricar uma versão considerada legítima e adequada que atenda seus objetivos educacionais para o ensino de ciências na modalidade. Um trabalho que se dá em um território de disputa entre o elenco de conteúdos estabilizados no âmbito das disciplinas escolares, prescrições próprias ao campo das políticas curriculares para EJA, saberes e interesses dos educandos reais que frequentam as salas da modalidade e afinidades dos educadores quanto aos saberes escolares em ciências forjados em meio aos seus percursos de vida, formação e atuação profissional na modalidade.

No que toca os caminhos metodológicos, os dados da empiria foram obtidos a partir de entrevistas de história oral de vida. E da observação com inspiração etnográfica, onde passei um semestre acompanhando a professora parceira da pesquisa em seu trabalho em sala de aula.

Vale destacar que esse trabalho inaugura um movimento de aproximação das metodologias destacadas, meu e de todo GRUPPEEJA. A motivação de enfrentar metodologias tão densas e ricas estava na expectativa de possibilidades que elas trazem como veremos a seguir.

A escolha pela abordagem com inspiração etnográfica passa pelo entendimento de que ela se constitui como possibilidade de ruptura com modelos mais abstratos de captação dos agentes educacionais e também não reduz os sujeitos da pesquisa a objetos. Neste trabalho a imersão no campo se deu durante o semestre escolar na EJA, entre Agosto e Dezembro de 2018, na Escola Municipal Álvaro Lins em Juiz de Fora.

As entrevistas de história oral de vida foram acionadas na tentativa de contribuir para um “saber de si” tão caro à prática docente e tão atacado em diferentes frentes que buscam desprofissionalizar o professor. Ao contar nossas histórias mergulhamos em um processo intimista onde podemos reconhecer o quão relevantes são os dados de nossa vida visto que nossas histórias, pessoal e profissional, convergem-se na prática.

2.1 Lente teórica: Interfaces entre o campo do currículo e a EJA

Meu primeiro dia de campo na sala de aula de ciências da professora Aparecida⁵. Entro e sento no fundo da sala e rapidamente confirmo a mesma composição etária que vivencio nas turmas da EJA que atuo como docente. Muitos jovens, poucos adultos e nenhum idoso ou idosa. Aqui, lá, como também em diferentes cantos do Brasil, os jovens impõem sua presença na EJA. Desafiam a professora Aparecida e as práticas que ali se configuram. Isso me provoca de tal forma que me ocupo em transformar essa realidade em objeto de investigação científica. O meu interesse político, pedagógico e acadêmico pela presença dos jovens na EJA movem-me no trabalho de construção de percursos teórico-metodológicos para entender essa realidade. Assim, pergunto-me o que me serve de terreno teórico para forjar meu entendimento acerca da ação curricular diante do processo de juvenilização que a sala de Aparecida é testemunha? Quem vem ao meu auxílio no campo da teoria crítica do currículo? Que lições apreender das produções no campo da EJA?

A EJA experimenta uma mudança radical na sua composição etária. Quais são as consequências dessa transferência cada vez mais intensificada de um grande contingente de jovens para a EJA? Podemos afirmar que é uma nova EJA, com novas demandas, novas perspectivas e desafios que as juventudes demandam? Nesse cenário como trabalha a professora de ciências?

Defendemos que a juvenilização da EJA desafia e apresenta como necessária uma redefinição das práticas dos professores. Isso confirma nossa opção pelo campo do currículo. Já repararam o quanto a pasta educacional é disputada? No sai e entra de governos, ou desgovernos, é muito comum que uma das primeiras coisas que se faça é uma “reforma educacional”, que na maioria das vezes é, na verdade uma reforma curricular. Ao observarmos o histórico da educação, não só brasileira, percebemos que existe uma tendência a centrar nos currículos possíveis melhoras qualitativas da educação (SACRISTÁN, 2000). Arroyo em seu livro “Currículo, território em disputa” (2013), nos fala que o currículo é um núcleo estruturante, um espaço central da função da escola e por conta disso é sempre cerceado e normatizado. E é uma fonte de controle. Mas será que há uma relação linear entre o prescrito e o que acontece nas escolas? Quem pensa o currículo tem todo o controle? Ou seja, não há mais o que se fazer diante da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) além da adequação subserviente? Penso que não. E ao lado de Miguel Arroyo (2013), afasto-me de uma noção de currículo como um dado incontestado da produção

⁵ Nome fictício

de instâncias externas à escola e o concebo na pesquisa como um território de eterna disputa. Nesse caminho começamos a compreender o currículo numa relação dialógica. O currículo não é uma realidade abstrata ou um objeto estático. Dentro do sistema educativo, num dado momento, o currículo é a expressão das forças e interesses que disputam finalidades educativas e versões legítimas de saber. Assim, entendemos o currículo de forma ampla, muito além do documento prescrito. Fazem parte muitos âmbitos, os quais veremos a seguir, que tornam os discursos e os debates curriculares tão complexos quanto parecem ser. Pois, como nos fala Gimeno Sacristán (2000) em seu livro “O currículo: Uma reflexão sobre a prática”, as questões curriculares são afetadas por ordenamentos de âmbitos diversos. Nessa obra, o referido autor se ocupa de oito subsistemas que explico agora e que serão integrados a análise realizada no estudo: (i) o âmbito da atividade político-administrativa; (ii) o subsistema de participação e controle; (iii) a ordenação do sistema educativo; (iv) o sistema de produção de meios (recursos, materiais); (v) os âmbitos de criação culturais, científicos, etc; (vi) subsistema técnico pedagógico: formadores, especialistas e pesquisadores em educação; (vii) o subsistema de inovação e (viii) o subsistema prático pedagógico.

O âmbito da atividade político-administrativa tem um alto poder de intervenção e um conseqüente poder de definição de realidades. É uma instância de regulação através de intervenções políticas. Essas características fazem com que aparente ser currículo o que é determinado nessas instâncias. Nesse âmbito, determinantes exteriores do currículo ficam bem evidentes.

O subsistema de regulação e controle pode estar centralizado, mas conforme se democratiza se torna mais difuso, nesse caso,

as funções sobre a configuração dos currículos, sua concretização, sua modificação, sua vigilância, análises de resultados, etc. também podem estar nas mãos de órgãos do governo, das escolas, associações e sindicatos de professores, pais de alunos, órgãos intermediários especializados, associações e agentes científicos e culturais, etc. (SACRISTÁN, 2000, p. 24).

Esse âmbito nos permite entender que o currículo não é apenas um terreno pedagógico e cultural, mas também político, onde relações de poder determinam seus conteúdos e formas.

O subsistema que trata da ordenação do sistema educativo diz respeito às estruturas de níveis, modalidades, ciclos educativos, ou seja, os marcadores da mudança de progressão dos alunos. Níveis e modalidades educativas cumprem funções sociais diferentes, portanto refletem seleções curriculares e práticas diferenciadas.

O sistema de produção de meios se refere aos materiais didáticos diversos que se baseiam nos currículos prescritos. Porém é necessário dizer que esses meios não são

instrumentos neutros da apresentação dos currículos prescritos mas têm tradicionalmente uma forma de exercer forte controle sobre o fazer docente. Além disso, uma lógica de mercado perpassa esse sistema que também cria dinâmicas que fortemente incidem sobre a prática pedagógica.

O currículo se configura também como uma seleção de cultura. Nesse caso os âmbitos de criação culturais, científicos, etc. incidem forças sobre o currículo. Assim como em outros subsistemas essas influências não são homogêneas entre as diversas coletividades acadêmicas e culturais que dispomos. Segundo Sacristán (2000) sua comunicação com o currículo é importante de ser considerada por um duplo motivo, quais sejam:

porque as instituições onde se localiza a criação científica e cultural acabam recebendo os alunos formados pelo sistema educativo, o que gera necessariamente uma certa sensibilidade e pressão para os currículos escolares, por um lado, pela influência ativa que exercem sobre os mesmos, e, por outro, selecionando conteúdos, ponderando-os, impondo formas de organização, paradigmas metodológicos, produzindo escritos, textos, etc. (p.24).

O subsistema técnico-pedagógico, composto por formadores, especialistas e pesquisadores em educação, cria linguagens e tradições, produz conceitos, sistematizam informações e conhecimentos, propõe modelos, sugere esquemas de ordenação de práticas que incide na política, na administração, nos professores, etc. Tem um peso que também varia dentro dos diferentes níveis educacionais.

O subsistema de inovação trata de uma necessidade de revisão dos sistemas educativos. Porém sabemos que essa frente não existe de fato, o que se explica “pelo modelo de intervenção administrativa existente sobre o currículo e pela falta de consciência sobre a sua necessidade” (SACRISTÁN, 2000, p.25). O que temos e que merece destaque e reconhecimento, mesmo que seja um campo de ação limitado, são movimentos de renovação pedagógica dentro de grupos de professores. O que precisaríamos seria um processo alternativo dentro do subsistema de produção de meios e também sistemas de apoio direto ao professor em suas práticas. E segundo o autor essas necessidades ficam difíceis de serem resolvidas levando em conta o trabalho, bem-intencionado, mas isolado de grupos de professores. O que tem sido uma forma eficaz e frequente de reforma curricular são projetos relacionando projetos de inovações de currículos e aperfeiçoamento de professores.

Por fim, o subsistema prático-pedagógico diz respeito às relações entre professores e alunos no que comumente chamamos de ensino. É onde se faz realidade as propostas curriculares, que são “condicionadas pelo campo institucional organizativo imediato e pelas influências dos subsistemas anteriores” (SACRISTÁN, 2000, p.26).

Em seu conjunto esses ordenamentos dão materialidade ao currículo, ao mesmo tempo em que são afetados pelo mesmo. É pensar o currículo não só como um corpo de conhecimentos, mas ao mesmo tempo uma dispersa e encadeada organização social. É pensar o currículo como práxis, como nos fala Sacristán (2000, p.21).

Conceber o currículo como práxis significa que muitos tipos de ações intervêm em sua configuração, que o processo ocorre dentro de certas condições concretas, que se configura dentro de um mundo de interações culturais e sociais, que é um universo construído não natural, que essa construção não é independente de quem tem o poder para constituir-la (Grundy, 1987, p. 115-116). Isso significa que uma concepção processual do currículo nos leva a ver seu significado e importância real como o resultado das diversas operações às quais é submetido e não só nos aspectos materiais que contém, nem sequer quanto às ideias que lhe dão forma e estrutura interna: enquadramento político e administrativo, divisão de decisões, planejamento e modelo, tradução em materiais, manejo por parte dos professores, avaliação de seus resultados, tarefas de aprendizagem que os alunos realizam, etc. Significa também que sua construção não pode ser entendida separadamente das condições reais de seu desenvolvimento e, por isso mesmo, entender o currículo num sistema educativo requer prestar atenção às práticas políticas e administrativas que se expressam em seu desenvolvimento, às condições estruturais, organizativas, materiais, dotação de professorado, à bagagem de ideias e significado que lhe dão forma e que o modelam em sucessivos passos de transformação.

Sendo assim, para um currículo perspectivado como uma rede interligada, qualquer reforma educacional que não se presta a mexer profundamente nas estruturas dos sistemas educacionais, acaba por se configurar como uma falácia já que não alteram profundamente seus conteúdos e seus ritos internos e externos (SACRISTÁN, 2000). Dessa forma, sempre voltamos à crise e ao fracasso da educação escolarizada. Parece até disco arranhado - crise, fracasso, fracasso, crise. De quem é a culpa? Tratamos desse assunto como se fosse uma epidemia, doença crônica que desafia competências profissionais (ARROYO, 1992), geralmente a dos professores. É na contramão disso que essa pesquisa segue. Consideramos, assim como Sacristán (2000), os professores como elementos de primeira ordem na concretização do currículo como prática. E o que isso quer dizer? Quer dizer que os currículos são produzidos em meios não naturais e estão imbricados em relações de poder. Quer dizer que os currículos são construções sociais elaboradas de forma processual e também condicionada pelo meio sócio cultural e, portanto, não é algo estático. Quer dizer que se molda e se expressa a partir das funções socializadoras e culturais de cada instituição, seguindo em esquemas de arranjos e rearranjos de práticas diversas onde dialogam diferentes agentes sociais, como professores e alunos, elementos técnicos entre outros. Nesse território de disputas (Arroyo, 2013), o currículo relaciona princípios e a realização desses e é na prática que seu valor é concretizado. A fala de Sacristán (2000, p.16) auxilia minha explanação quando diz:

Desenvolver esta acepção do currículo como âmbito prático tem o atrativo de poder ordenar em torno deste discurso as funções que cumpre e o modo como as realiza, estudando-o processualmente: se expressa numa prática e ganha significado dentro de uma prática de algum modo prévio e que não é função apenas do currículo, mas de outros determinantes. É o contexto da prática, ao mesmo tempo que é contextualizado por ela.

Currículo esse então que não se resume a um documento. Currículo esse que é seleção, é relação de poder, é território de disputa. Currículo é documento, mas também é prática, é práxis. Currículo é “multiafetado”, condicionador e condicionado. Currículo é identidade. O que, portanto, nos exige questionar: Por que ensinar isso ou aquilo? Quem decide? Decide diante de quais projetos de sujeito e sociedade? Em meio a essas indagações concordamos com Arroyo (2013) quando ele nos diz que todos os conhecimentos tidos como necessários, inevitáveis, sagrados devem ser questionados frente a opções que iluminem caminhos mais justos para os coletivos humanos, sobretudo daqueles postos historicamente às margens, como os jovens da EJA. Os currículos não podem ser encarados como campos fechados, mas cada ator social sejam alunos, professores, gestores, legisladores, pesquisadores devem se reconhecer como agentes ativos que disputam saberes e modos de pensar.

Como vimos, o currículo é um território em disputas, ele é “multiafetado” e “multiafetador”. E nesse ringue encontramos os professores. Nossa ação docente é resultado de tensas disputas a qual nosso trabalho se insere. Estamos submetidos a políticas, diretrizes, avaliações, condições de trabalho, carreira e salário. Mas inventando resistências. Vamos concretizando nosso ofício de mestre, dentro de sala de aula. Somos parte de um movimento que pressiona por currículos mais afirmativos das realidades dos educandos e de nossa própria identidade docente. Se somos tão cercados, tão podados é sinal que incomodamos, de um jeito produtivo para quem resiste e ameaçador para quem quer manter o *status quo*.

Dentro desse debate teórico procuramos pela EJA. Deturpada de sua função original que significa o exercício do direito à educação por aqueles que por algum motivo não conseguiram completar sua escolaridade. A EJA é tratada muitas vezes como repositório de alunos problema, “fracassados”, de mulheres que foram impedidas de estudar por seus companheiros e/ou maridos, de meninos e meninas que precisam trabalhar para ajudar suas famílias. Lugar de depósito de coletivos pobres que carregam duras marcas do seu sobreviver, ao invés de lugar onde tais coletivos realizam o direito de exercício de sua cidadania plena.

Longe de acharmos que a solução está unicamente na ação individual do professor, consideramos, com Sacristán e Arroyo, que sua ação é central. Compreendemos que não é tarefa fácil valorizar o intelecto, refletir sobre nossas práticas e ainda dar conta das múltiplas realidades postas pela prática considerando o pouco tempo que nos sobra, o baixo salário, as

péssimas condições de infraestrutura e a afronta dos alunos que também sofrem e trazem consigo realidades muitas vezes violentas. Porém também compreendemos que temos de partir de algum lugar e para isso apostamos na relação direta educador - educando, e na visão dos professores como intelectuais capazes de resistir a ordenamentos curriculares rígidos que pouco tem a ver com a sua realidade e a realidade dos alunos, capazes de produzir suas próprias práticas, seus próprios currículos. Currículos radicais. E aqui tratamos a radicalização pela pedagogia freireana, que a enxerga como corrente contra hegemônica ao sectarismo, mas na liberdade. A radicalização leva a liberdade, pois se faz crítica. E como sempre é alimentada por essa criatividade se mantém a ser criadora sempre.

O radical, comprometido com a libertação dos homens, não se deixa prender em “círculos de segurança”, nos quais aprisione também a realidade. Tão mais radical, quanto mais se inscreve nesta realidade para, conhecendo-a melhor, melhor transformá-la (FREIRE, 1987, p.14).

E como? Continuaremos a defender o currículo como espaço importante da reflexão de si e do mundo. Nesse caso o currículo pode ser o mediador da libertação em comunhão de educadores e educandos que não incomumente “atendem pelo nome genérico de professor, aluno, nem sequer professora, aluna. Todos viram ‘genéricos’ na mesma função: o professor, o aluno” (ARROYO, 2013, p. 54). É então com caráter de urgência que precisamos inserir nos cursos de formação de profissionais da educação os estudos sobre a juventude. Dessa forma, conhecer quem são, como se pensam e afirmam, o que dizem as leis, políticas e diretrizes, nos ajudam a entendê-los para além do enfoque negativo e a visão de que constituem um grupo ou classe homogênea, despreocupada, irresponsável, imatura, desengajada, inquieta, sem limites, violenta, desrespeitosa (PEREIRA e LACERDA, 2012). Há vários marcadores identitários como estéticos, culturais, socioeconômicos, de escolaridade, de gênero, de raça e de etnia que revelam a complexidade e heterogeneidade das juventudes. Além disso, as juventudes trazem as marcas de seu tempo e, portanto, são uma construção social. Como essas considerações são levadas em conta nas práticas docentes é objeto de nossa preocupação na pesquisa.

A questão da juventude, portanto, aparece na pesquisa mediada pelo currículo e o currículo compreende não só a Proposta Curricular para a EJA, as diretrizes e materiais do Ministério da Educação (MEC), mas compreende significativamente a ação da professora parceira. No currículo como uma prática desenvolvida entre processos diversos que se alinham e cruzam o professor aparece como elemento de primeira ordem (SACRISTÁN, 2000). Quando reconhecemos o currículo como uma prática, constantemente em processo de desenvolvimento, não há outro caminho a não ser considerar os professores como agentes

ativos desse processo e que contribuem com seus próprios significados. Não é possível pensar que aos professores não recaem situações que não são previstas em um currículo prescrito, em um documento de texto. Determinações de âmbitos diversos desafiam a prática docente. A todo o momento os professores são chamados a intervir em um meio social concreto. Se o currículo é então uma construção social e se expressa em um plano de socialização, a modelação por parte dos professores pode ser um contrapeso hegemônico importante (SACRISTÁN, 2000). Porém não podemos nos esquecer que o trabalho docente acontece dentro de instituições com regimentos e regras, portanto, seu trabalho está inevitavelmente condicionado. Essa ressalva é importante para não cairmos no puro idealismo que é pensar que o trabalho docente é algo eminentemente pessoal e criativo, fruto de um pensamento profissional autônomo apenas individual. A autonomia e competência do professor caminham junto de suas condições reais de trabalho (SACRISTÁN, 2000). É isso que nos assegura forjar a pesquisa no âmbito de uma mesoanálise. Buscamos construir um contexto de inteligibilidade teórico que alie autores do campo do currículo, em especial, Miguel Arroyo (2013) e Gimeno Sacristán (2000). Ao movimentar-se entre o campo do currículo e produções do campo da EJA, buscamos construir itinerários teóricos e metodológicos sensíveis, tanto de condicionantes de ordem mais macrossociais que modelam a produção curricular, como é o caso de políticas educacionais próprias para EJA, como das dimensões que se realizam no micro social, a saber, as ações cotidianas dos professores no trabalho de forjar seu texto de saber. Assim, o estudo constrói um objeto de investigação que assume existência a partir da intervenção do educador de ciências no plano do currículo, todavia, toda sua atividade assume sentido apenas na análise dos contextos de caráter diversos que orientam sua ação. Há, portanto, uma recusa de interpelar o currículo na EJA como resultado literal da ordem posta por currículos prescritos. Da mesma forma que se renuncia conceber as escolhas que os docentes fazem em termos dos saberes, sua organização e modelagem como resultado de um imediato que se faz insensível a uma estrutura. O que se persegue, portanto, é uma mesoanálise que não entende o que acontece na sala de aula como um acontecimento isolado que expressa a ação na prática dos indivíduos envolvidos no trabalho educativo. Nexos entre sua ação e os contextos que determinam a produção curricular são perseguidos nas interpretações propostas. Para tal, na obra de Sacristán (2000) evocamos quatro contextos centrais que acabam por conferir existência e significado ao currículo que se realiza na EJA, quais sejam: contexto de aula; contexto pessoal e social; contexto histórico e contexto político.

Se aceitamos o que King sugere (1986, p. 37 apud Sacristán, 2000, p.23), de que

o significado último do currículo é dado pelos próprios contextos em que se insere: a) um contexto de aula, no qual encontramos uma série de elementos como livros, professores, conteúdos, crianças; b) outro contexto pessoal e social, modelado pelas experiências que cada pessoa tem e traz para a vida escolar, remetidas em aptidões, interesses, habilidades, etc., além do clima social que se produz no contexto de classe; c) existe, além disso, outro contexto histórico escolar criado pelas formas passadas de realizar a experiência educativa, que deram lugar a tradições introjetadas em forma de crenças, reflexos institucionais e pessoais, etc., porque cada prática curricular cria, de alguma forma, incidências nas que a sucederão; d) finalmente, se pode falar de um contexto político, à medida que as relações dentro de classe remetem padrões de autoridade e poder, expressão de redações do mesmo tipo na sociedade exterior. As forças políticas e econômicas desenvolvem pressões que recaem na configuração dos currículos, em seus conteúdos e nos métodos de desenvolvê-los.

Precisamos de meios favoráveis a compreensão de todos esses contextos. Para tanto buscamos entender primeiro o que acontece no contexto histórico e político, abordados no Cap. 1 para que no Cap. 3 compreendamos analiticamente os contextos pessoais, sociais e da sala de aula.

Apesar de entendermos ao lado de Sacristán (2000) que as atividades práticas que dão existência ao currículo se sobrepõem mediante contextos instalados uns dentro de outros, isto é,

na configuração e desenvolvimento do currículo, podemos ver se entrelaçam práticas políticas, administrativas, econômicas, organizativas e institucionais, junto a práticas estritamente didáticas; dentro de todas elas agem pressupostos muito diferentes, teorias, perspectivas e interesses muito diversos, aspirações e gestão de realidades existentes, utopia e realidade (SACRISTÁN, 2000, p.29).

A pesquisa irá conferir maior densidade analítica ao contexto de aula e ao contexto pessoal e social centrado na figura da educadora da EJA. Essa escolha encontra respaldo teórico metodológico na realização de um campo de inspiração etnográfica na escola de atuação do sujeito da pesquisa e na produção de sua história de vida.

Assim, pensando em todas essas esferas e âmbitos/subsistemas, o presente trabalho se organizou teórico e metodologicamente da seguinte forma:

1 - Imersão teórica no campo do currículo;

Nesse processo houve um investimento de leitura de algumas obras de referência. São elas: “Documento de identidade” (SILVA, 1999), “Teorias de currículo” (LOPES e MACEDO, 2011), “Currículo: território em disputa” (ARROYO, 2013) e “O currículo uma reflexão sobre a prática” (SACRISTÁN, 2000). Esse movimento fez com que a pesquisa se aproximasse da concepção de currículo como prática, dando centralidade ao papel do professor.

2 - Conhecer e entender os estudos da juventude;

Autores já consolidados do campo, como Paulo Carrano e Juarez Dayrell, foram acionados na tentativa de problematizar os sentidos diversos que se dão aos jovens. Até porque desenhos curriculares se dão em face das visões de educandos que produzimos. Sendo assim, as visões dos educandos jovens da EJA também condicionam as eleições curriculares realizadas na modalidade. Nesse estudo é problematizado quem são esses jovens para a professora parceira e como sua forma de concebê-los afeta seu trabalho curricular.

3 - Conhecer e entender o funcionamento da EJA no município e sua proposta curricular;

Consideramos que a construção curricular é afetada por questões da estrutura política e administrativa (SACRISTÁN, 2000). Portanto buscamos conhecer e entender o funcionamento da EJA no município de Juiz de Fora através de parcerias desenvolvidas no contexto das ações do GRUPPEEJA. O grupo em questão tem promovido lugares e tempos de encontro, de escuta e de diálogo entre integrantes do corpo gestor da Secretaria de Educação, como a supervisora da EJA no município, bem como com coordenadoras pedagógicas e docentes de diferentes segmentos e disciplinas. Também investimos na leitura da Proposta Curricular para a EJA do município. Pois como discutimos acima, o trabalho docente acontece dentro de um campo já bastante pré-determinado de sentidos, direções e de instrumentação técnica, ou seja, o professor trabalha de diferentes formas, mas dentro de certas margens. No âmbito da pesquisa, questões que tocam a Proposta Curricular para EJA (2012), as formas de recrutamento dos seus educadores e coordenadores, a distribuição de sua carga horária de trabalho e sua alocação nas escolas que oferecem a modalidade, entre outros, são fatores que margeiam nossas perguntas de investigação. Ou seja, não são o foco central do estudo, todavia, afetam de forma significativa o trabalho dos professores de ciências da EJA na rede municipal de Juiz de Fora e, assim, mereceram um esforço de aproximação. Afinal, como explica Sacristán (2000, p.21) “Se o currículo, evidentemente, é algo que se constrói, seus conteúdos e suas formas últimas não podem ser indiferentes aos contextos nos quais se configura”.

A partir daí foi feito um esforço de elaboração dialética onde na construção das estratégias de levantamento de dados as categorias apareceram das mais amplas e simples para as mais complexas, específicas e articuladas. Sendo que as categorias centrais tratam das questões mais complexas enquanto as categorias mais simples servem como mediadoras do diálogo. Portanto, considerando os recortes e interfaces da pesquisa pensamos, a princípio, em quatro (4) blocos que ajudaram a organizar os roteiros das entrevistas de história de vida, que são:

1 - O sujeito da pesquisa: uma professora de ciência da EJA da rede municipal de Juiz de fora. i) quem é (nome, idade, onde nasceu, onde mora, classe social, raça, elementos de seu contexto familiar, aspectos culturais, sociais, econômicos e políticos que tocam sua vida); ii) sua formação (motivos que a levou à opção pela formação docente, especificamente em Ciências Biológicas, quando e onde se formou, formação continuada, aspectos de sua trajetória de formação que assume como emblemáticos; iii) sua trajetória profissional (quais escolas, segmentos e esferas já trabalhou), experiências profissionais marcantes, sujeitos que influenciaram suas práticas; iv) seu trabalho (jornada, honorários, tipo de contrato, como concebe a EJA, como a EJA entra em sua vida profissional, como significa a proposta da EJA do município).

2 - Uma nova realidade: a juvenilização da EJA. i) como a docente percebe o processo de juvenilização? ii) como a significa (potências e limites)? iii) como reflete sobre esse processo (por que vem acontecendo, como proceder)? iv) como esse processo impacta suas práticas?

3 - Concepções: o que pensa a educadora da EJA sobre a juventude e o jovem. i) o que é a juventude para ela? ii) quem são, para a professora, os jovens que estão na EJA? quais marcas identitárias evoca ao falar de seu educando jovem? iii) quais reflexões elabora sobre quem são esses alunos? Por que e como estão ali? São trabalhadores? iv) como reflete sobre como desenvolver um trabalho que atenda de forma mais adequada suas especificidades?

4 - Mediação ensino de ciências/currículo/juventude trabalhadora. i) como essa professora ensina ciências tendo como sujeito os jovens reais que se encontram na EJA? ii) como pensa ou repensa o currículo de ciências da EJA em interface com os jovens? iii) quais finalidades atribui ao trabalho curricular feito na EJA com esses jovens?

A partir desses quatro blocos derivaram sete encontros de entrevista, que serão melhor discutidos, adiante.

O currículo é também um campo político sacralizado sujeito a estruturas e ordenamentos, onde nem todos os conhecimentos têm lugar, onde nem todos os sujeitos têm lugar. O lugar dos professores também tem sido negado. Alinhamos nossa perspectiva a de Arroyo (2013) quando ele diz que os professores e professoras não são reconhecidos nos currículos. Sua história, sua identidade profissional estão ausentes tanto nos currículos de formação quanto nos da educação básica. Ou seja, os currículos trazem muitas vezes conhecimentos descontextualizados das vivências sociais.

Uma constatação é que os currículos e os livros didáticos são pensados como espaços de saberes, de conhecimentos e de concepções, descolados de vivências da concretude social e política. Sobretudo, descolados dos sujeitos humanos produtores

dessas vivências sociais e dos conhecimentos. Estes aparecem em um vazio social, produzidos, ensinados e aprendidos sem referência a sujeitos, contextos e experiências concretas. Consequentemente as didáticas de seu ensino-aprendizagem são abstratas, válidas para todo conhecimento e para todo aluno ou coletivo. Válidas para toda vivência, todo contexto social e cultural. [...] Quando as experiências humanas e a diversidade de seus sujeitos é ignorada, apenas algumas experiências, alguns sujeitos e conhecimentos são considerados válidos, universais, legítimos. Essa separação entre conhecimentos e experiências sociais leva a secundarizar, desprezar as experiências não apenas dos educandos e seus coletivos sociais, raciais, mas dos próprios educadores, docentes. Suas experiências profissionais, humanas, tão diferenciadas, de gênero, etnia, raça, classe, campo ou periferia, suas vivências da condição e do trabalho docente, de suas lutas como coletivo pouco importam para tratos profissionais, competentes, didáticos de conhecimentos vistos como distantes de toda experiência social, não vista como legítima, hegemônica (ARROYO, 2013, p. 76-77).

Somos foco de tensas disputas, pois lidamos com conhecimento. Todavia, também disputamos espaço no território do currículo, pois queremos nosso direito ao conhecimento que contribua para o nosso saber de si. Quem somos? Se melhor nos sabemos, melhor lutamos, mais a nossa voz é ouvida. Portanto nosso estudo busca garantir o direito da professora a contar suas histórias sobre o seu estar e fazer na educação científica na EJA a fim de que reconheça em suas próprias histórias de formação e ação seus movimentos de autoria docente, seus próprios processos de construção curricular. Aqui buscamos enxergar os professores como agentes ativos que na prática aprendem e conformam suas identidades profissionais à sua ação de educador. Ensinar já não é mais o bastante, falar de ciências sem antes conhecermos nossos alunos, já não é mais o bastante. A educação só faz sentido quando se realiza mediante o diálogo entre os sujeitos, seus saberes de existência e sua reflexão sobre e com o mundo. O currículo prescrito, o que ensinar não pode ser nosso único referente. O aulista não deve se sobrepor ao educador. Sendo esse primeiro um protótipo formado pedagogicamente para atuar fielmente ao currículo. Para ser um “tradutor e transmissor dedicado de como ensinar - aprender os conteúdos definidos nas diretrizes do currículo e avaliados nas provas oficiais” (ARROYO, 2013, p. 15). Vivemos novas tensões identitárias, onde a aura aulista não incomumente encobre a educadora visto que os conteúdos prescritos muitas vezes ocultam a realidade de existência dos educandos. A fala de Arroyo nos ajuda a resumir de forma inteligível esses conflitos

Os currículos, o que ensinar, têm marcado nossas identidades profissionais como referente único. Os cursos de licenciatura formam o professor que as escolas exigem: a tempo completo, a vida completa. O termo aulista é a síntese: passar matéria, a tempo completo, sem outras atividades que nos desvirtuem dessa função nos tempos de aula. Uma exigência totalitária dirigida aos professores, que vinha de uma concepção conteudista do currículo. O resultado tem sido conflitivo: atender ou renunciar a atender os alunos, seus problemas, suas inseguranças, seus processos tensos de formação moral, cultural, identitária? Renunciar a atendê-los até em seus percursos tensos de aprendizagem? (ARROYO, 2013, p. 25-26).

O aulista é formado pedagogicamente dessa forma em diferentes centros de formação de professores ou faculdades de educação. Aprendem a seguir fiéis o currículo oficial muitas vezes pelas exigências da própria formação docente e depois pelas exigências das instituições educativas e da própria sociedade através de avaliações externas.

A formação pedagógica e docente gira toda para conformar o protótipo de profissional fiel ao currículo, tradutor e transmissor dedicado e competente de como ensinar-aprender os conteúdos definidos nas diretrizes do currículo e avaliados nas provas oficiais. Não apenas o sistema escolar, mas a escola, a sala de aula, a organização do trabalho docente giram nesse território (ARROYO, 2013, p.15).

Quando pensamos na EJA essas tensões se avolumam, evasão, juvenilização, a questão do trabalho pressionam ainda mais por um currículo que reconheça as histórias de vida de educandos e educadores. Mas vivemos tempos de retomada conservadora que tenta manter os professores na condição de aulistas, o que nos faz buscarmos, muitas vezes solitários, sem o apoio de políticas e de material didático, ir na contramão do conservadorismo.

Em tempos como os que vivemos no ano de 2019, as lições do mestre Paulo Freire (1987, 1996) serve de alento e perspectiva para o presente e futuro. Afinal, ter esperança é o natural do ser humano, pois sem esperança não haveria a própria história, apenas puro determinismo. E em nosso ofício docente é uma exigência que tenhamos convicção de que mudanças são possíveis. São difíceis, mas possíveis. Esse deve ser o pensamento que direciona nossa ação político-pedagógica.

Compreendemos que apesar da rigidez curricular se impor muitas vezes à criatividade docente, as lutas pela autonomia profissional seguem. Afinal professores são profissionais intelectuais que inventam saídas, tempos e práticas e mesmo que inconscientemente constroem currículos na prática potentes diante de uma estrutura opressora.

2.2 Caminhos Metodológicos

2.2.1 Os sentidos e os desafios da pesquisa etnográfica

A etnografia tem suas raízes na antropologia. A primeira teoria antropológica foi o evolucionismo, que colocava o homem europeu no centro do mundo e como superior aos outros. Tais concepções caracterizariam a etnografia desse período histórico como discriminatória e estereotipada. Outras correntes surgiram depois e um autor que merece destaque é Franz Boas, fundador da antropologia cultural, que acreditava que cada grupo social possui uma história própria, uma cultura própria e esta deve ser entendida como parte de um momento específico. Acreditava também que a história da humanidade pode ter

seguido por diferentes caminhos. O autor ainda critica o ideário da sociedade liberal por ser tão discriminatória e estereotipada quanto a evolucionista. Nesse contexto para fazer ciência em antropologia dever-se-ia levar em conta a história cultural do objeto. Dessa forma o trabalho de campo ganha importância dentro das pesquisas que visavam conhecer a cultura do outro ou de si próprio (MATTOS E CASTRO, 2011).

Bronislaw Malinowski (1922), considerado um dos pais da etnografia, representante do funcionalismo, sistematiza caminhos a serem percorridos na realização da pesquisa. Para ele apenas pela observação participante era possível conhecer o outro em profundidade e superar as lógicas evolucionistas e etnocêntricas. Nesse caso a etnografia deveria ser uma pesquisa intensa, de longa duração onde o pesquisador se insere por completo na cultura do outro, vive no local e participa da vida cotidiana (MATTOS E CASTRO, 2011).

Já autores como Clifford Geertz (1978) sustentam a necessidade de dar voz ao participante. Nesse contexto de adequação da etnografia ao propor a multiplicidade de vozes, o foco da disputa teoria x prática se desviou para uma disputa interna acerca do registro da pesquisa, o que para alguns autores favoreceu para que houvesse certo rebaixamento da qualidade das pesquisas dessa época (MATTOS E CASTRO, 2011).

Na década de 1930, a antropóloga M. Mead publica sua obra clássica “Growing up in New Guinea” (1930), um dos primeiros estudos que colocam a educação como objeto privilegiado da antropologia. A partir de então abre caminho para que a abordagem etnográfica seja utilizada no campo educacional. Se intensificando e se consolidando mais a partir da década de 1970.

O uso da etnografia tem se ampliado consideravelmente nos últimos anos fortalecendo diálogos e evidenciando as disputas entre os campos da antropologia e o da educação. As tensões se revelam muito em parte das dificuldades da realização de pesquisas etnográficas em ambientes escolares (OLIVEIRA et al, 2018). Além disso, essa relação, palco de confrontação entre pesquisadores das áreas, se complica quando o compartilhamento dos saberes atribui à antropologia um caráter científico e a educação um caráter meramente prático (MATTOS E CASTRO, 2011). Contudo, se existem muitas diferenças que nos separam há outras que nos unem. As implicações geralmente vêm atreladas a pré-noções e falta de conhecimento. Oliveira et al (2018) nos diz que a aproximação entre o campo da antropologia e da educação se deu num contexto sócio histórico na qual a ciência se desenvolve e também onde as próprias disputas se constituem.

É bem verdade que a etnografia e a antropologia estão profundamente imbricadas, sendo que a etnografia não se resume a um método mas tem uma forte ligação com seu

escopo teórico. Contudo a primeira tem paulatinamente sido incorporada não só pelo campo da educação, mas também da sociologia, psicologia e história (OLIVEIRA et al, 2018). Por não se resumir a um método e estar fortemente ligada a um escopo teórico a transposição e/ou incorporação da etnografia por outras áreas não se dá sem ruídos, sempre terá consequências epistemológicas. A pergunta que podemos nos fazer é a seguinte: “Esses ruídos desqualificam a abordagem etnográfica fora do campo da antropologia?”. Parto da ideia de que ela se modifica, se adapta para cumprir seu papel dentro de cada área específica. Desse modo, segundo Carmem Lúcia Mattos e Paula Castro (2011), qualquer pesquisador culturalmente sensível e bem treinado pode fazer etnografia e o modo de fazê-la depende de cada pesquisa, de cada pesquisador e de cada objeto.

Sabemos que nosso papel não é o do antropólogo e nem temos essa intenção, considerando as consequências epistemológicas nos situamos numa pesquisa que busca uma abordagem etnográfica e não uma etnografia como a pensada pela antropologia. A escolha por essa abordagem passa pelo entendimento de que ela se constitui como possibilidade de ruptura com modelos mais abstratos de captação dos agentes educacionais e também não reduz os sujeitos da pesquisa a objetos.

Longe de reduzir os sujeitos de pesquisa a objetos, a etnografia os traz para o texto em seus processos de interação e sociabilidades, através dos quais produzem a própria realidade escolar, visibilizando aspectos que poderiam passar despercebidos por outras abordagens metodológicas (OLIVEIRA et al, 2018, p.15).

A pesquisa de inspiração etnográfica se justifica nesse trabalho, pela minha própria relação com a temática e como também como sujeito da pesquisa, visto que também sou professora de ciências na EJA. Essa proximidade é uma das prerrogativas para o uso dessa metodologia no campo da educação. Como o que se faz é uma pesquisa de inspiração etnográfica, não se faz um mergulho denso no campo como se faz no campo da antropologia, por isso se faz fundamental uma aproximação prévia do pesquisador.

É interessante destacar que minha formação inicial em ciências biológicas me permitiu um contato muito incipiente com pesquisas empíricas da grande área das ciências humanas. Toda a construção do arcabouço metodológico diz muito do meu processo de formação como pesquisadora da área da educação, que exige o desenvolvimento de outras habilidades acadêmico-científicas, quais sejam um novo “treinamento do olhar” (OLIVEIRA et al, 2018). Para tanto, um intenso trabalho de apropriação do campo, através de leituras de trabalhos que lançam mão da abordagem etnográfica precisou ser feito. Foi o primeiro passo para conhecer e melhor entender as potências, bem como os limites e dilemas da etnografia e dos etnógrafos.

Os autores Oliveira, Boin e Búrigo trazem um título bastante interessante para seu trabalho “Quem tem medo de etnografia?” (2018), que diz muito dos inúmeros desafios encontrados por quem escolhe essa abordagem ao fazer pesquisas educacionais. Diante de uma crescente cultura de avaliação nas escolas, o trabalho do etnógrafo pode ser facilmente confundido, dificultando ainda mais sua entrada e permanência nas escolas para realização das pesquisas. Sempre haverá o risco de não sermos aceitos, mesmo que o “aceite” formal seja dado, os etnógrafos podem ser “ignorados” ou convidados a se retirar. Porém, segundo Oliveira et al (2018) o sucesso ou fracasso no campo pode ser relativizado e tornar-se um precioso dado etnográfico.

Por fim a pesquisa alia as potências da pesquisa qualitativa com inspiração etnográfica e a história de vida. Nessa linha entendemos que utilizamos os mesmos instrumentos da pesquisa etnográfica, mas o tempo de permanência em campo pode ser reduzido, já que pertencemos ao mesmo universo cultural do campo pesquisado. Para André (1995) o tempo de permanência em campo da pesquisa do tipo etnográfica pode variar conforme os objetivos da pesquisa, a disponibilidade do pesquisador, as experiências que tem com pesquisa e o número de pessoas envolvidas no estudo. Além disso, a pesquisa com inspiração etnográfica permite a intervenção do pesquisador no campo de pesquisa (TEZANI, 2004).

2.2.2 A observação

Já é sabido que o modo como uma pessoa olha para determinada situação depende de muitos fatores como sua história pessoal, bagagem cultural, sua formação e seu grupo social, o que faz com que prestemos atenção em certos aspectos do que em outros. Nossas observações, portanto, são de certa forma condicionadas por aspectos de nossa realidade. Então, como confiar no método da observação? Para Menga Ludke e Marli André (1986), a observação deve ser feita de modo controlado e sistemático, exigindo uma rigorosa preparação do observador e um planejamento cuidadoso, apenas dessa forma se torna um instrumento válido de investigação.

Como em toda pesquisa a primeira tarefa é a escolha do objeto, mas este precisa estar muito bem definido e delimitado. Essa é condição fundamental para melhor planejar a observação, já que torna evidente quais aspectos do problema serão cobertos pela observação e qual a melhor forma de estar atento a determinada dimensão da realidade analisada (LUDKE E ANDRÉ, 1986). É já nesta etapa que decisões como grau de participação do observador e a duração das observações devem ser tomadas. Para esses mesmo autores, existe um *continuum* que impede a simples decisão entre observação participante ou não, pois o grau

de envolvimento pode ser mudado ao longo do estudo. Contudo definimos aqui que o observador é participante. Entendemos que o observador como participante revela sua identidade e seus objetivos desde o início da pesquisa, isso acarreta em vantagem no acesso a uma variada gama de informações, mas por outro lado acaba ficando sujeito à desconfiança e resistência do grupo pesquisado. Esse tipo de pesquisa requer uma parceria que envolve diálogo e negociações constantes para que não se perca seu caráter participativo e ganhe ares de uma relação invasiva e prescritiva. Pesquisadores de sala de aula sempre correm o risco de serem vistos como “espiões” que estão ali para descobrirem e delatarem “erros pedagógicos” (MATTOS, 1995). Nosso objetivo na pesquisa é rejeitar tal tipo de posicionamento por isso foram construídos dispositivos interpretativos que possibilitam o entendimento das razões pedagógicas, políticas e epistemológicas que movem as ações curriculares da educadora em suas aulas da EJA.

Com relação ao tempo de observação em campo, este varia muito de estudo para estudo. Variando de seis semanas a três anos.

Ao rever 51 estudos qualitativos da área de educação desenvolvidos nos Estados Unidos de 1977 a 1980, Ross e Kyle (1982) concluíram que o período de observação nesses estudos variava entre seis semanas e três anos, com ampla variedade dentro desse intervalo. (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p.29).

Dentro da presente pesquisa as observações foram feitas no período de Ago - Dez/2018. Dessa forma acompanhei todo um semestre letivo na Educação de Jovens e Adultos (PARECER CNE/CEB Nº: 23/2008). O período pré-campo foi de preparo do pesquisador observador participante visto que

na fase de planejamento deve estar previsto também o treinamento do observador. Segundo Patton (1980), para realizar as observações é preciso preparo material, físico, intelectual e psicológico. O observador, diz ele, precisa aprender a fazer registros descritivos, saber separar os detalhes relevantes dos triviais, aprender a fazer anotações organizadas e utilizar métodos rigorosos para validar suas observações. Além disso, precisa preparar-se mentalmente para o trabalho, aprendendo a se concentrar durante a observação, o que exige um treinamento dos sentidos para se centrar nos aspectos relevantes. (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p.26).

O conteúdo das observações é outro ponto a ser pensado e este deve envolver uma parte descritiva e uma parte reflexiva. A descrição envolve um registro detalhado do que se passa em campo, como descrição de locais, sujeitos e atividades, reconstrução de diálogos e comportamento do observador. Já a reflexão inclui observações pessoais do pesquisador. Podem ser especulações, ideias, dúvidas, surpresas entre outras (LUDKE E ANDRÉ, 1986).

O registro das observações faz parte da fonte empírica da pesquisa. Quanto mais rápido é feito o registro maiores as chances de sua acuidade. Portanto ao longo das

observações, anotações eram feitas a mão em um caderno de campo. Sempre tendo o cuidado de indicar dia, hora, local e enunciar cada nova situação observada.

A observação permite um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado. Além disso, se aproxima da perspectiva dos sujeitos pesquisados e de suas experiências diárias. Mostra-se útil em revelar novos aspectos do problema. Porém essa metodologia é alvo de críticas no que diz respeito principalmente ao grande envolvimento do pesquisador, o que para alguns, leva a uma visão distorcida do fenômeno ou a uma representação parcial da realidade. Entretanto, autores como Guba e Lincoln (1981), refutam essas críticas. Para eles alterações no ambiente em geral são menores do que se pensa e argumentam que as críticas têm origem objetivista que condena qualquer uso da experiência direta. Além disso, devemos considerar que qualquer seja o método ele sempre é um entendimento parcial da realidade investigada. A pretensão de produzir um conhecimento verdadeiro absoluto, nos ideais de uma ciência positiva, faz ainda menos sentido no mundo social. Entretanto a vigilância epistemológica deve subjugar o trabalho de qualquer pesquisador, pois entendemos que nenhuma produção científica é neutra e sempre supõe um conjunto de exclusões, deliberadas ou não. É necessário, portanto ao pesquisador interrogar-se sobre seus objetivos e tê-los bem claros a fim de produzir significações específicas das perguntas levadas a campo e também para ser capaz de interpretar as respostas baseadas em seu contexto (CASSAB et al, 2016). Encaramos esses limites com vigilância e honestidade construindo assim a metodologia de pesquisa que garanta confiabilidade e coerência com o suporte teórico que objetiva a investigação científica.

Em síntese, a pesquisa etnográfica educacional funciona como uma disciplina que visa identificar, descrever e registrar condutas e produzir relatos coerentes com a condição sociocultural do indivíduo (KUTTER, 2010). E a observação participante é uma característica do método etnográfico que ajuda o pesquisador a compreender significados atribuídos pelo grupo, pois ser um participante após aceitação das pessoas é ter de fato um lugar dentro da rede de interações sociais que acontecem na escola e na sala de aula.

Segundo Ana Paula Kutter (2010), a etnografia se configura como 1º estágio da pesquisa onde pela observação participante se descreve sistematicamente o fenômeno observado. É necessário um segundo estágio, a etnologia, onde os dados empíricos deverão compor categorias interpretativas que permitirão ao pesquisador induzir e/ou deduzir que crenças sustentam as atitudes, discursos e subjetividades do grupo estudado.

O etnógrafo observa e paralelamente interpreta. Seleciona do contexto o que há de significativo em relação à elaboração teórica que está realizando. Cria hipóteses, realiza uma multiplicidade de análises, reinterpreta, formula novas hipóteses.

Constrói o conteúdo dos conceitos iniciais, não o pressupondo. Ao deparar-se com o aparente “caos” da realidade, que costuma provocar de imediato juízos etnocêntricos, aprende a abandonar a formulação abstrata e demasiadamente precoce, pois é necessário “suspender o juízo” por um momento. Assim, é possível construir um objeto que dê conta da organização peculiar do contexto, incluindo as categorias sociais que expressam relações entre sujeitos. No duplo processo de observação e interpretação, abre-se a possibilidade de criar e enriquecer a teoria. (ROCKWELL, 1986, p.50).

Nesse caminho a pesquisa busca compreender os significados atribuídos às juventudes da EJA por uma professora de ciência da rede municipal de Juiz de Fora e como esses significados afetam sua prática e sua construção curricular.

2.2.3 No princípio era o verbo: Expectativas e potências das histórias orais de vida

As narrativas fazem parte da história da humanidade e são inerentes aos seres humanos que ao longo de gerações repetem a prática. No contexto das pesquisas qualitativas, que dentre as abordagens de investigação científica é a que melhor atende às exigências das pesquisas sociais e humanas, temos a história oral que vem se mostrando cada vez mais como campo fértil para produção de conhecimento que nos ajudam a sair da superfície e se consolida como método científico autônomo e reconhecido (SILVA e MAIA, 2010). É comum para os pesquisadores ocorrerem dúvidas e confusões, entre história oral e história de vida. Portanto baseada no trabalho de Meihy & Holanda (2007) concebemos a história de vida como um gênero de história oral, desse modo pode ser denominada história oral de vida.

A concepção de história oral proposta pelas autoras, leva em conta um conjunto de procedimentos que se inicia com um projeto. Nesse projeto devem estar previstos locais, tempos de duração e outros fatores ambientais que podemos planejar para a condução dos encontros para realização das entrevistas. Depois dos encontros, as entrevistas devem ser transcritas em textos e serem autorizadas pelo entrevistado a serem fontes da pesquisa. E sempre que possível a pesquisa deve trazer algum retorno para a pessoa ou grupo entrevistado. Em outras palavras, a história oral, portanto pode ser entendida não só como instrumento de coleta de dados ou fonte documental. Ou ainda como método de pesquisa que utiliza um ou mais procedimentos articulados entre si para registrar narrativas de experiência humana a fim de criar fontes históricas. Mas também um meio de “tomar a experiência humana como objeto de conhecimento, passível de mensuração, análise e interpretação” (SILVA E MAIA, 2010, p. 4). Nesse caminho a história oral tem também o importante papel de assegurar o lugar de fala da pessoa-sujeito da investigação. Entretanto como qualquer outra metodologia científica requer rigor e preparo do pesquisador, logo exige e se configura como:

Um conjunto de procedimentos que se inicia com elaboração de um projeto e que continua com o estabelecimento de um grupo de pessoas a serem entrevistadas. O projeto prevê: planejamento da condução das gravações com definições de locais, tempo de duração e demais fatores ambientais; transcrição e estabelecimento de texto; conferência do produto escrito; autorização para o uso; arquivamento e sempre que possível a publicação dos resultados, que devem em primeiro lugar, voltar ao grupo que gerou as entrevistas. [...]

[...] um recurso moderno usado para a elaboração de registros, documentos, arquivamento e estudos referentes à experiência social de pessoas e de grupos. Ela é sempre uma história do tempo presente e também reconhecida como história viva. (MEIHY e HOLANDA, 2007, p. 17).

Nessa perspectiva é importante que se tenha claro que para a história oral ser usada como metodologia é preciso levar em conta os contextos sociais, econômicos, políticos, históricos e educativos dos narradores.

Segundo Oliveira et al (2013) além da história de vida existem mais dois tipos de história oral: a história temática e a tradição oral. De forma breve a história de vida seria mais subjetiva que objetiva, portanto, baseia-se em perguntas amplas, que são postas em grandes blocos, de forma indicativa de grandes acontecimentos e em sequência cronológica da trajetória do entrevistado. Em relação à História Oral Temática, esta parte de um assunto específico e preestabelecido, comprometendo-se com o esclarecimento ou opinião do entrevistador sobre algum evento definido. Já a Tradição Oral refere-se às questões do passado longínquo que se manifestam pelo folclore e pela transmissão geracional. O seguinte trabalho se assenta sobre a história oral de vida, pois permite que a própria pessoa conte o que considera relevante, ao mesmo tempo em que reflete sobre as suas experiências (OLIVEIRA et al, 2013).

Outra confusão que pode ocorrer é entre a história oral e o método biográfico. No caso da abordagem biográfica seu objeto de estudo é o sujeito em sua singularidade. O indivíduo em si é o protagonista (OLIVEIRA et al, 2013). Com essa abordagem o hiato entre o singular e o universal, o específico e o geral, a pessoa e o mundo, a teoria e a prática, diminuem. Pois entendemos que

a pessoa não vive e nem se faz sozinha e sua trajetória tem uma implicação histórica e social, ou seja, sua forma de ser e estar no mundo tem a ver com as condições contextuais e existenciais que marcam toda sua vida. Nesse sentido, a potencialidade das narrativas autobiográficas enquanto instrumento e procedimento de pesquisa está no fato que a história de vida de uma pessoa pode revelar muito além de simples acontecimentos, caracterizando-se como meio de apreensão e análise dos contextos, dimensões e implicações pessoais que constroem historicamente cada indivíduo na interface consigo mesmo, o outro e o mundo a sua volta (SILVA E MAIA, 2010, p. 3).

Em outras palavras, os dois métodos aqui tratados estão focados na subjetividade dos indivíduos, ou seja, consideram os aspectos subjetivos dos sujeitos para se chegar à

compreensão dos fatos. Porém, utilizam tal recurso com objetivos diferentes. Nesse caminho “A história oral está preocupada em entender o contexto que envolve o indivíduo, enquanto o método biográfico está focado no sujeito, ficando o contexto, como fato complementar da sua história de vida” (OLIVEIRA et al, 2013, p. 11).

Então, por que a história oral de vida? Se a história é composta por uma rede de intenções, ações e vivências, se é tecida sob o caráter flexível da memória, que na relação com o outro refazem suas próprias histórias ela também é capaz de através da lembrança criar resistência aquilo que incomoda, acrescentar desejos de mudança e viabilizar novas possibilidades de vivências. O “[...] narrador retira da experiência o que ele conta” (BENJAMIN, 1993, p. 201).

Valemos-nos da história de vida da professora por acreditar que através dos saberes da experiência, constitui-se um arcabouço de vida, de conhecimentos e de formação, que contribuem para a análise e compreensão do campo de atuação dos professores na EJA.

Se a experiência é a fonte originária da história contada e a experiência nos interessa, é a história que precisamos ouvir. Tomar o professor como narrador faz todo sentido se queremos conhecer suas experiências de vida pessoal, de formação profissional e de prática docente. Entendemos que se queremos saber como se deu a formação docente no que diz respeito aos seus caminhos formativos, sua produção de saberes, suas concepções forjadas sobre os sujeitos, suas visões de mundo, seu desenvolvimento pessoal e profissional é preciso ir além das aparências. Além do quantitativo e do mensurável. Segundo Sousa e Almeida (2012, p. 46) “[...] narrar histórias e contar a vida caracteriza-se como uma das possibilidades de tecer identidade, de compreender como nos tornamos professores e das configurações que nos são forjadas nos nossos percursos de vida-formação”.

As narrativas das histórias orais de vida contribuem para um “saber de si”. Em outras palavras os narradores ao contarem suas histórias aprendem, crescem e se desenvolvem a partir de suas próprias experiências pessoais, profissionais, formativas, em um “processo de caminhar para si”. Ao falarem de seus dilemas no fazer docente podem acabar transportando dados de sua trajetória de vida. E vice-versa. Ao ouvir os docentes reconhecemos o quão relevantes são os dados de sua vida visto que o contexto social, cultural, econômico e político influenciam na constituição da pessoa e do profissional (SOUSA E CABRAL, 2015). As histórias de vida, pessoal e profissional, convergem-se na prática.

Quanto a finalidade de sua utilização, também é importante destacar seu papel social, desse modo o compromisso com a “devolução” dos resultados aos colaboradores da pesquisa

deve ser condição básica para a escolha da história oral como metodologia (MEIHY e HOLANDA, 2007).

É inegável a importância da história oral como fonte de dados e fonte documental, como metodologia reflexiva e seu papel de possível retorno ao grupo pesquisado. Portanto, neste trabalho a história oral de vida foi eleita como percurso metodológico que ao lado da abordagem do tipo etnográfica busca compreender a dimensão singular e complexa da prática docente significando e ressignificando seus processos (SOUSA E CABRAL, 2015).

Como técnica mobilizadora das narrativas foi escolhida a entrevista narrativa, dado seu valor informativo e sua já consolidada relevância dentro de pesquisas qualitativas. A “[...] sua ideia básica é reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes, tão diretamente quanto possível” (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2010, p. 93).

No processo de execução da metodologia, foram realizados sete (7) encontros temáticos que aconteceram na casa da professora parceira da pesquisa. O primeiro encontro tratou da família, tempos de infância, adolescência e juventude. O segundo, dos tempos da escola. O terceiro, da escolha pelo curso de Ciências Biológicas e os tempos de formação docente. O quarto, da trajetória profissional. O quinto, da EJA. O sexto, das construções curriculares na EJA. E por fim, o sétimo, das construções curriculares na EJA em face do educando jovem. O roteiro das entrevistas de história oral de vida pode ser consultado nos apêndices do texto (VER APÊNDICE A, p.196).

2.2.4 Educadora da EJA como sujeito da pesquisa

O Grupo de Pesquisa, Práticas e Estudos da Educação de Jovens e Adultos, atuante na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (GRUPPEEJA-FACED/UFJF), no qual me integro como pesquisadora e educadora da EJA, desenvolve ações de parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora desde final de 2017. No ano de 2018, o grupo ofereceu um curso de formação para educadores da EJA de todas as áreas disciplinares e segmentos, incluindo professores de ciência. Esse espaço foi pensado como frutífero para encontrar professores interessados em colaborar com a pesquisa, que permitissem o acompanhamento de suas aulas através da observação participante e aceitassem participar das entrevistas narrativas. Porém percalços ocorreram e tive dificuldades de encontrar parceiros de pesquisa nesse contexto como o previsto. O GRUPPEEJA também desenvolve pesquisa junto aos professores de ciências da EJA da rede municipal, que são procurados através de uma rede de contatos e convidados a concederem entrevistas. Portanto foi pensada uma alternativa. No contexto dessas entrevistas, alguns professores foram

questionados sobre a possibilidade de serem parceiros de uma pesquisa de mestrado. Uma educadora respondeu positivamente: Maria Aparecida⁶. Conheceremos melhor a docente no cap.3, subseção 3.2.2.

O que podemos sintetizar do segundo capítulo do presente texto é que os conflitos de interesses que acontecem dentro da sociedade são refletidos no currículo e nos valores dominantes que regem os processos educativos. Disputam nesse campo diferentes forças sociais, inclusive professores. Professores que disputam por reconhecimento de si e de seus alunos e alunas. Disputam dentro de pautas curriculares, pois o currículo está em tudo, é a espinha dorsal da educação. A dimensão do currículo extrapola diretrizes, grades de disciplinas, o que ensinar e como ensinar. O currículo se faz vivo, pois é condicionado e condiciona vidas humanas. Portanto, no próximo capítulo trataremos da análise da empiria, quais sejam as entrevistas de história oral de vida e do caderno de campo utilizado durante as observações em sala de aula. Na tentativa de dar sentido a outras dimensões do currículo que são ocultadas. Dimensões que levam em conta vivências e saberes daqueles que são fundamentais no processo educativo escolar, os professores.

⁶ todos os nomes, menos o da pesquisadora, foram substituídos por nomes fictícios

Capítulo 3 - A ação pedagógica de uma professora de ciências da EJA: Vida, formação, juventudes e práticas que se entrelaçam no currículo

O professor não decide sua ação no vazio, mas no contexto da realidade de um local de trabalho, numa instituição que tem suas normas de funcionamento marcadas às vezes pela administração, pela política curricular, pelos órgãos de governo de uma escola ou pela simples tradição que se aceita sem discutir (SACRISTÁN, 2000, p.167).

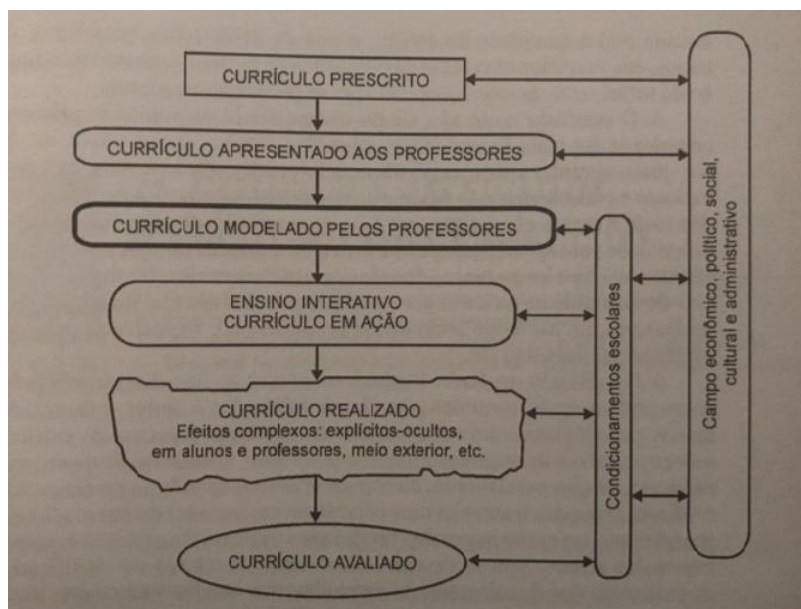
O currículo é uma construção social condicionado por interações culturais e sociais que não se fazem de maneira independente de relações de poder. Por ser uma construção social também é contextual e histórico, o que faz com que carregue marcas da realidade em que foi produzido. E no caso de uma EJA cada vez mais jovem, a presença massiva desse público acarreta em modificações do cotidiano escolar e nas relações que se estabelecem (BRUNEL, 2004). A questão da juventude na EJA esbarra com o currículo na medida em que sua presença alcança “amplitudes conceituais, metodológicas e comportamentais, isto é, como atuar com este novo elemento, desconhecido, se anteriormente o direcionamento era para a figura passiva do adulto, e agora defrontam-se com o desafio de ensinar a juventude” (CARVALHO, 2009, p.2). Nesse sentido, concordamos com Sacristán (2000, p. 16) quando afirma que “a teorização do currículo deve ocupar-se necessariamente das condições de realização do mesmo, da reflexão da ação educativa”. Com base na obra desse autor, portanto, o estudo elegeu um caminho teórico-metodológico que envolve reconhecer o currículo como um campo prático, o que significa entendê-lo como um território onde práticas diversas se interseccionam. Não apenas práticas pedagógicas ou do âmbito das interações e comunicações educativas. Nossa visão de currículo reconhece e procura entender as correlações de forças que se dão mediante as disputas travadas em torno dos sentidos atribuídos à escola por opressores e oprimidos.

Até aqui nos preocupamos em entender o âmbito da atividade político - administrativa como fator de determinação externa do currículo que é bastante evidente. As propostas curriculares abordadas no trabalho são exemplos de esquemas de intervenção educativa desse âmbito. O âmbito técnico - pedagógico que diz respeito ao sistema de formação dos professores, aos especialistas da área de educação, sua linguagem e suas produções no campo também foi abordado.

Neste capítulo intencionamos focar na reflexão da ação educativa de uma professora de ciências da EJA da rede municipal de Juiz de Fora, considerando o exposto nos capítulos anteriores. Iremos chamá-la de Maria Aparecida. No processo de construção do mecanismo

analítico, o trabalho se apropria do esquema elaborado por Gimeno Sacristán disponível na obra “Currículo: Uma reflexão sobre a prática” (2000).

Figura 5: esquema da objetivação do desenvolvimento do currículo



Fonte: Livro “O currículo: Uma reflexão sobre a prática” (SACRISTÁN, 2000, p. 105).

Nesse esquema visual, é proposto um contexto de inteligibilidade curricular que aponta para a multifetição que define a produção sócio-histórica do currículo. Esse resume o caminho interpretativo assumido por essa pesquisa, que ao propor conhecer e entender a construção curricular de uma professora de ciências em uma EJA juvenilizada, demarca como irremediável à análise curricular considerar as dimensões diversas que afetam esse saber-fazer docente.

3.1 Como o currículo prescrito é apresentado e significado pela professora?

O currículo prescrito move-se no sentido de buscar enquadrar como deve se dar a prática no ensino. Define princípios pedagógicos, conteúdos e códigos considerados legítimos para o processo de escolarização. Ordena a ação pedagógica. Aqui destacamos duas de suas expressões importantes: as políticas curriculares e o livro didático. Como esses currículos são apresentados e significados pela professora em sua prática curricular nas aulas de ciências da EJA é nosso objeto de reflexão nesta seção.

As políticas curriculares estabelecem as formas de seleção, ordenação e também as mudanças a serem feitas nos currículos. Segundo Sacristán (2000, p. 109)

Ao que nos referimos quando falamos política curricular? Este é um aspecto específico da política educativa, que estabelece a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo, tornando claro o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele, intervindo, dessa forma, na distribuição do conhecimento dentro do sistema escolar e incidindo na prática educativa, enquanto apresenta o currículo a seus consumidores, ordena seus conteúdos e códigos de diferentes tipos.

Por isso, as políticas curriculares deixam claro o poder e a autonomia que diferentes agentes sociais têm sobre o currículo. E essa autonomia se expressa de formas diferentes a depender dos níveis e modalidades educacionais. Dentro de um determinado período histórico, são essas políticas que estabelecem ou condicionam a influência dos vários âmbitos e subsistemas no currículo. De forma resumida podemos dizer que

a política curricular é toda aquela decisão ou condicionamento dos conteúdos e da prática do desenvolvimento do currículo a partir das instâncias de decisão política e administrativa, estabelecendo as regras do jogo do sistema curricular. Planeja um campo de atuação com um grau de flexibilidade para os diferentes agentes moldadores do currículo. A política é um primeiro condicionante direto do currículo, enquanto o regula, e indiretamente através de sua ação em outros agentes moldadores (SACRISTÁN, 2000, p. 109).

Para o autor, em uma próxima etapa, os currículos prescritos, elaborados através das políticas curriculares, precisam ser apresentados aos professores, pois são pouco operativas na orientação direta de práticas de ensino. Essa ideia de Sacristán, que concordo, refere-se ao alcance limitado do currículo prescrito das políticas na prática em si dos professores. O exílio docente nos contextos de produção das políticas, os limites do trabalho realizado por agentes que participam do subsistema de participação e de controle, como os coordenadores pedagógicos, ao lado da falta de tempo devido ao regime de trabalho excessivo do professorado, fazem com que muitos não leiam esses documentos na íntegra. Realidade que acaba por confirmar a grande importância dada a outro artefato que põe em evidência o currículo prescrito: os materiais didáticos. De forma geral, os educadores partirão de materiais que serão produzidos a partir das novas orientações. Esses materiais geralmente são os livros didáticos. Assim, por uma série de razões, como a complexidade do trabalho docente, aspectos de sua formação e as condições de trabalho que depõem contra o exercício de sua ação intelectual, pressionam o professor a manter relações de dependência com elaborações mais concretas e precisas dos currículos, como os livros didáticos. A fala de Sacristán (2000, p.147) nos ajuda a entender esse cenário de disputas.

O professor [...] tem, de fato, importantes margens de autonomia na modelação do que será o currículo na realidade. Uma certa filosofia pedagógica e a necessidade de desenvolvimento profissional dos docentes propõe a conveniência de estimular essas margens de liberdade. A filosofia da emancipação profissional topa com uma realidade com a qual se confronta para que esse discurso liberador tenha alguma possibilidade de progredir. Uma série de razões de ordem diversa farão com que, de

forma inevitável, o professor dependa, no desenvolvimento de seu trabalho, de elaborações mais concretas e precisas dos currículos prescritos realizadas fora de sua prática.

Afinal como dar conta de ensinar conteúdos que falem sobre e para o mundo juvenil do educando da EJA quando no plano da prescrição o professor não encontrará apoio? O trabalho de construção curricular realizado pelo professor se dá em face do cruzamento de práticas diversas produzidas em âmbitos que transcendem à ação prática-pedagógica realizada na escola. Isto é, suas proposições curriculares estão submetidas a condicionantes internos e externos à esfera educativa ou do cotidiano escolar. Conforme afirma Sacristán (2000, p. 148)

O professor, quando planeja sua prática, por condicionamentos pessoais e de formação, assim como pelas limitações dentro das quais trabalha, não pode partir em todos os momentos da consideração de todos esses princípios e saberes dispersos que derivam de variados âmbitos de criação cultural e de pesquisa, elaborando ele mesmo o currículo desde zero. De algum modo, acode a “pré-elaborações” que “pré-planejam” sua atuação.

Ou seja, as proposições curriculares docentes se valem de contextos que não se findam em suas competências profissionais. Nesse caminho a principal plataforma pré-elaborada utilizada pelos professores são os livros-texto, sendo estes, então, a principal forma de apresentação dos currículos aos professores (SACRISTÁN, 2000). Para o autor, os livros-textos são poderosos agentes de concretização curricular. Isto é, “criam dinâmicas com uma forte incidência na prática pedagógica” (SACRISTÁN, 2000, p.24). Porém é imprescindível, dentro do atual contexto global, pontuar que esse instrumento não tem apenas a missão de auxiliar professores, mas revela interesses de mercado que se beneficia com o controle do currículo e das atividades escolares (APPLE, 1994). Dessa forma cabe questionarmos sobre as maneiras possíveis de se apresentar um currículo de forma que seja um auxiliar da profissionalização docente e não um instrumento de sua desprofissionalização?

No contexto da EJA essas considerações apontam para uma discussão interessante. Diante dos limites históricos de políticas curriculares para a modalidade mais estruturadas e de recursos diversos que contribuam para sua efetivação, parece-nos pertinente questionar: Será que na EJA os livros-texto exercem um poder tão ativo de determinação do currículo? A EJA desperta interesse de mercado? Como, então, o currículo da EJA é apresentado a seus educadores? Esses são questionamentos que põem em suspeita a contribuição para a EJA emancipatória da produção e distribuição em larga escala de materiais didáticos que acabam por propor arquiteturas curriculares rígidas.

Segundo Sacristán (2000) uma das verdadeiras atribuições de um professor é a de desenvolvedor de currículos. Porém essa competência profissional é disputada por empresas

privadas dedicadas à produção de materiais didáticos. Essa disputa, aliada a condições inadequadas de exercício da profissão, contribui enormemente para a manutenção da visão do professor como “tradutor” do currículo. Em face de uma realidade curricular na EJA, ainda não tão rigidamente estruturada e com poucas produções didáticas para a modalidade, será possível dizer que na EJA os professores exercem sua profissionalidade com maior autonomia? Ou será que os livros didáticos destinados ao ensino dito regular são consultados pelo professor da EJA e se sobrepõem ao uso do livro produzido especificamente para a modalidade? E outra pergunta surge como central nesse debate, os livros - didáticos da EJA ajudam os professores a trabalharem com as juventudes?

A professora Aparecida quando se refere ao livro didático da EJA que trabalha em sua escola responde com um categórico não. O sujeito jovem da EJA não é quem centraliza as escolhas curriculares efetivadas pelos autores dos livros didáticos. Para ela, é exigência do educador da modalidade estar sempre em busca de novos materiais se intenciona perseguir esse objetivo.

As coleções de livros-texto para a modalidade ainda são escassas se comparada ao ensino dito regular. Essa aparente falta de interesse do mercado pode ser explicada pelo público-alvo da modalidade, composto de sujeitos de classes sociais baixas e pelo próprio estigma compensatório. Porém essa marginalização da EJA frente ao ensino dito regular, com a falta de políticas e materiais, evidencia um problema. Muitos professores, que de forma não incomum, não discutiram e/ou trabalharam com a modalidade durante sua formação, tendem a reproduzir suas práticas do ensino regular de forma resumida e aligeirada na EJA. Nesse sentido, nossa luta em defesa da construção de uma EJA democrática e emancipatória deve considerar esses vários sub-sistemas que atuam na fabricação do currículo: políticos-administrativos, de produção de meios, na formação de professores, entre outros. De todas essas dimensões, destacamos a formação docente na EJA, pois é o professor que irá escolher o livro didático, selecionar trechos das obras, adequar seus recursos à realidade de seu planejamento curricular e mediar seu uso junto aos educandos. Sua formação qualificada é central nesse processo. Ainda que haja poucas coleções dedicadas à modalidade, sua seleção e mediação didática são condicionadas pelo trabalho do professor.

A Escola Municipal Álvaro Lins, onde a professora Aparecida trabalha e que realizei parte da pesquisa de investigação de campo, recebeu livros específicos da EJA. Irei à frente me ocupar de alguns aspectos que tocam a referida escola. Nesse ponto considero mais pertinente dar uma breve contextualização da situação atual da política de distribuição de livros didáticos para a modalidade.

A página do PNLD EJA⁷ hospedada no site do MEC resume o que trata a Resolução CD/FNDE Nº 51/2009, que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD/EJA), e traz como sendo objetivo do programa:

disponibilizar livros didáticos aos alfabetizandos e estudantes jovens, adultos e idosos das entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado, das escolas públicas com turmas de alfabetização e de ensino fundamental e médio na modalidade EJA. Os livros didáticos serão todos consumíveis e entregues para utilização dos alunos e educadores beneficiários, **que passam a ter sua guarda definitiva, sem necessidade de devolução ao final de cada período letivo** (grifo nosso - p.única).

Além disso, o PNLD/EJA também prevê as seguintes ações: A escolha e distribuição trienal de forma integrada dos livros didáticos considerando todas as matrículas e a reposição anual de forma integral dos livros didáticos para cobertura das matrículas adicionais.

A reposição anual se faz necessária para fazer valer o que está previsto nos objetivos, que os alunos passam a ter a guarda definitiva do material sem necessidade de devolução. O que acontece de forma diferente no ensino dito regular. Onde os alunos devem devolver o volume ao final do ano para que ele seja reutilizado pelos alunos que ingressarão naquele ano escolar no próximo ano letivo.

Figura 6: Calendário de Atendimento PNLD/EJA previsto.



ANEXO

CALENDÁRIO DE ATENDIMENTO

Ano de Aquisição	Ano de Utilização	Tipo de Atendimento
2010	2011	Escolha trienal e distribuição integral dos livros didáticos para todas as matrículas
2011	2012	Reposição integral dos livros didáticos para cobertura das matrículas adicionais
2012	2013	Reposição integral dos livros didáticos para cobertura das matrículas adicionais
2013	2014	Escolha trienal e distribuição integral dos livros didáticos para todas as matrículas
2014	2015	Reposição integral dos livros didáticos para cobertura das matrículas adicionais
2016	2017	Reposição integral dos livros didáticos para cobertura das matrículas adicionais
E assim sucessiva e alternadamente nos anos seguintes		

⁷ Página do Programa Nacional do Livro Didático. <http://portal.mec.gov.br/pet/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17458-programa-nacional-do-livro-didatico-para-educacao-de-jovens-e-adultos-pnld-eja-novo> Acesso em 09 Ago 2019

Fonte: Resolução Nº 51 de 16 de Setembro de 2009 (p.8). Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10026-resolucao-51-2009-secadi&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192 Acesso em 09 Jul 2019

O PNLD/EJA, entretanto, possui um calendário de atuação muito restrito, pois a escolha trienal e distribuição integral dos livros didáticos para todas as matrículas aconteceram pela última vez no ano de 2013, sendo válida então para o triênio 2014 - 2016. A reposição anual de forma integral dos livros também foi interrompida em 2016. Ou seja, a partir do governo Michel Temer, as ações do Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos foram interrompidas. É o que podemos ver com o quadro disponibilizado nessa mesma página da web.

Figura 7: Calendário de Atendimento PNLD/EJA cumprido

CALENDÁRIO DE ATENDIMENTO:

Ano de aquisição	Ano de utilização	Tipo de atendimento
2010	2011	Escolha trienal e distribuição integral dos livros didáticos para todas as matrículas
2011	2012	Reposição integral dos livros didáticos para cobertura das matrículas adicionais
2012	2013	Reposição integral dos livros didáticos para cobertura das matrículas adicionais
2013	2014	Escolha trienal e distribuição integral dos livros didáticos para todas as matrículas

Fonte: PNLD/EJA - Portal do MEC. Disponível em: Acesso em: <http://portal.mec.gov.br/pet/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17458-programa-nacional-do-livro-didatico-para-educacao-de-jovens-e-adultos-pnld-eja-novo> Acesso em 09 Jul 2019

Por conta desse movimento de desmonte da política, o livro disponibilizado para os alunos da EJA da Escola Municipal Álvaro Lins, no segundo semestre de 2018, período de minha inserção na escola, era o mesmo escolhido no ano de 2013. Na escola, os livros permaneciam sobre mesas no fundo das salas. Quando a professora decidia por sua utilização, os alunos os pegavam e ao final da aula, devolviam. Segunda ela isso se dava porque a maioria dos alunos optava por não levar o livro para casa. Então, mesmo nos primeiros anos da chegada dos livros, eles sempre permaneceram na escola. Com a reposição anual dos livros

interrompida em 2016, possivelmente aqueles que quiserem o livro atualmente encontrarão dificuldades.

Os livros adotados na escola, EJA MODERNA, organizam-se em eixos temáticos que perpassam todas as disciplinas. O livro de cada ano escolar traz conteúdos de língua portuguesa, matemática, história, geografia, ciências, arte e língua estrangeira moderna (inglês e espanhol). Todas as disciplinas passam pelos eixos temáticos: Identidade e pluralidade; Alimentação; Moradia; Saúde e qualidade de vida; O país; A sociedade brasileira; Trabalho; Desenvolvimento e sustentabilidade. Organizados em unidades dentro de cada ano escolar, como mostra a figura a seguir.

Figura 8: Esquema de organização dos livros - didáticos da EJA por ano escolar

PNLD EJA 2014

CÓDIGO DA COLEÇÃO
004EJA2014

PNLD EJA 2014

EJA MODERNA

COLEÇÃO PARA ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte e Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol).

Eixos temáticos perpassam todas as disciplinas:

Ano	Unidades	Páginas
6º	Unidade 1 – Identidade e pluralidade Unidade 2 – Alimentação	448 páginas
7º	Unidade 1 – Moradia Unidade 2 – Saúde e qualidade de vida	424 páginas
8º	Unidade 1 – O país Unidade 2 – A sociedade brasileira	424 páginas
9º	Unidade 1 – Trabalho Unidade 2 – Desenvolvimento e sustentabilidade	432 páginas

Livros do aluno: 4 volumes
Manuais do educador: 7 volumes

- Composta por quatro volumes do aluno e sete Manuais do educador, sendo um para cada componente curricular.
- Nos livros do aluno, os conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte e Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol) são agrupados por disciplina, para facilitar o trabalho dos professores.
- O trabalho proposto busca, em diferentes momentos, incentivar o protagonismo social e a participação ativa dos alunos como cidadãos.
- Os temas que perpassam as unidades estão diretamente relacionados com as práticas sociais da maioria dos alunos jovens e adultos, como trabalho, saúde, meio ambiente, cidadania, participação social e pluralidade cultural.
- As aberturas de capítulos trazem uma imagem e um texto relacionado ao tema que será estudado. Essa página inicial permite explorar os conhecimentos prévios dos alunos.
- Ao longo dos livros, a seção **Texto complementar** apresenta diferentes gêneros textuais e possibilita articular os eixos temáticos com os conteúdos disciplinares por meio de questões reflexivas.

Um Manual do educador para cada disciplina contém as páginas dos quatro livros do aluno correspondentes aquela disciplina, facilitando o trabalho do professor:

Um CD de áudio para Inglês e Espanhol acompanha a coleção.

Fonte: Editora Moderna PNLD/2014. Disponível em https://issuu.com/ed_moderna/docs/eja-folder
Acesso em 09 Ago 2019

Apesar da pesquisa em questão não ter se dedicado à análise das obras, parece-nos que essas assumem uma abordagem coerente com o que dizem os estudos da EJA e as políticas e propostas nacionais. A organização interdisciplinar das áreas de conhecimento e a questão do trabalho como um princípio educativo são indiciários dessa assertiva. Mesmo assim, essa organização dos materiais não é garantidora de que essas abordagens sejam refletidas no currículo em ação. Novamente somos impelidas a pensar a realização curricular no

cruzamento de práticas diversas. Uma delas é a própria formação disciplinar de todo educador da EJA, reativa ao princípio pedagógico de integração curricular. Questionamos o quanto na EJA o papel dos livros didáticos como recursos que contribuem com a confirmação, legitimação e concretização das políticas curriculares no plano da prática é eclipsado por questões que tocam a formação do seu educador. Sem problematizar as especificidades da EJA no contexto de sua formação, é possível que o professor terá mais dificuldade em aderir âmbitos da organização curricular que contestem as configurações disciplinares típicas dos currículos do ensino dito regular.

A fala da professora revela os impasses que se estabelecem entre a formação e a prática docente

A gente não tem a preparação para trabalhar dessa forma. A gente prepara para trabalhar cada um no seu individualismo. Cada um lá na sua sala de aula, sem o outro a botar o dedo. Sem você colocar o dedo no trabalho do outro [...].

Nesse ponto, todavia, é prudente considerar que a realização do trabalho interdisciplinar não está encerrada na questão da formação docente. A própria organização disciplinar do currículo se manifesta na forma como o tempo da escola se estrutura, no seu espaço, nos processos avaliativos manifestos, na natureza dos recursos didáticos disponíveis (LOPES, 2000), etc. Ainda assim, é possível afirmar que os limites impostos pela formação docente estruturada de forma disciplinar são enfrentados pelos professores em sua prática profissional. Há um esforço manifesto de trabalhar na escola mediante outras lógicas, mas há impositivos de diversas ordens que dificultam uma seleção curricular ordenada a partir da lógica da integração das áreas de conhecimento. É o que sugere a fala da professora a seguir:

[...] mas quando a gente se depara com professores com a cabeça aberta, outras mentalidades, mesmo que ele não saiba que a gente não tem a preparação do trabalho interdisciplinar, a gente começa a fazer. Fazendo um e dá certo, ou não deu tão certo, mas vai fazer o segundo. Vai mudar alguma coisa aqui, outra coisa ali. E aí vai caminhando o trabalho.

Essas ordens de interdição ao trabalho interdisciplinar afetam a possibilidade de aproximação do currículo às culturas juvenis? Será que considerar no trabalho curricular os saberes dos jovens da EJA e seus protagonismos juvenis implica considerar como referente de saber não apenas as ciências biológicas, mas também outros saberes? Novos saberes que exigem familiaridade, segurança e apoio para sua realização no currículo em ação. Assim, os jovens convocam para o território do currículo outros saberes, mas a rigidez da disciplina escolar que referencia a ação curricular insiste em determinados objetivos e elencos de saberes exilados do campo de interesse juvenil. Embarga outros desenhos curriculares e inclusive o diálogo entre os sujeitos da ação pedagógica e o conhecimento.

Outro ponto que merece destaque é a relação dos livros didáticos da EJA adotados na escola e a Proposta Curricular para a EJA formulada pela SME-PJF (2012). Como afirma Sacristán (2000), os livros são agentes formadores do professorado. Assim, em que medida o livro adotado na escola que a professora trabalha atende os objetivos da proposta da EJA para o município? Como os currículos prescritos da política e do livro da EJA dialogam?

Segundo a professora Aparecida, a PC/EJA (SME-PJF, 2012) não é apresentada aos professores.

No caso da EJA na prefeitura a gente tem o currículo. Mas na realidade esse currículo não é debatido com a gente. A coordenação não debate com a gente. Não fala: “a gente vai ter que trabalhar esse currículo aqui”. Por que a ideia do currículo da EJA da prefeitura é que são divididos em quatro eixos. Aí que em cada ano, se o menino vai ficar dois anos, que cada semestre trabalhe um. E no final dos dois anos que ele ficou ali ele tenha passado pelos quatro. Mas não é feito isso. Nunca foi feito. Nunca foi orientado. Nunca foi feito as reuniões e falado vamos trabalhar todos os professores dentro desse eixo aqui.

As falas acima da professora testemunham a não apresentação da PC elaborada pelo município para os professores. A docente revela que conhece o documento, mas a leitura se deu de forma individual. Como é possível perceber na fala a seguir

Eu já li por conta própria [...] Foi logo assim que lançou. Que foi feito. E aí eu li a da EJA porque foi falado sobre a proposta que foi modificada. Que foi feito uma nova proposta também para o ensino fundamental. E aí eu fui pegar a proposta de ciências para o regular, Ensino Fundamental. E eu acabei vendo também a da EJA. Eu vi por minha conta. Conta própria. E depois, agora, eu olhei de novo. Até imprimir, para futuramente ver se consigo na escola que eu estiver, conseguir botar um pouco a proposta em prática.

Suas ponderações nos faz questionar para trabalhos futuros: a consulta às políticas curriculares para EJA é algo que marca a atividade profissional da maior parte dos docentes? De que formas essa se dá? Individualmente? O que motiva o educador nessa ação? Em espaços coletivos produzidos na escola? O silêncio do trabalho coletivo diante da proposta curricular é para Aparecida, uma realidade vivida não só na Escola Municipal Álvaro Lins. Ela afirma: “nenhuma das escolas que eu passei, que eu trabalhei não. Nenhuma teve essa orientação para seguir dessa forma”.

A proposta não foi estudada em espaços coletivos na escola, entretanto, a docente recebeu orientação para trabalhar com o livro didático da EJA. Ela explica que na ocasião de seu retorno, em 2015 para turmas de EJA - depois de oito anos de sua primeira experiência -, a coordenadora da modalidade na escola pedia aos professores para seguirem o livro didático de referência.

Foi em 2014. Não sei se foi 2014/2015 que a escola recebeu o livro EJA Moderna. Aí a coordenação de 2015, que era uma senhora, pedia que trabalhasse direto só com o livro. Aí em 2015 ainda foi só com o livro. Depois é que eu passei a não ficar tão presa somente naquele livro ali.

Como Aparecida leu a política curricular para EJA por iniciativa própria, ela afirma que o livro didático não está organizado da mesma forma. Apesar de ambos trabalharem com eixos temáticos, esses são diferentes. No caso da Proposta Curricular (ver Cap.1), os eixos temáticos não ficam fixos por ano escolar como acontece com o livro-didático. Para Aparecida, a proposta curricular para a EJA (SME-PJF, 2012) considera as diretrizes formuladas no âmbito das políticas nacionais, porém traz especificidades, como a preocupação com a alfabetização e o letramento. Enquanto que os livros-didáticos usados em todo o país também consideram as diretrizes formuladas no âmbito das políticas nacionais, porém têm outra organização. Ou seja, nesse caso, os livros-didáticos não funcionam como apresentador da proposta específica do município e esse parece ser um ponto de tensão para a elaboração das aulas na EJA. Podemos notar na fala da educadora as tensões que existem entre o universo curricular prescrito nas políticas e o que é apresentado e cobrado dos professores.

O livro didático ele não está organizado da forma que está a proposta. Aí você recebe na escola o livro didático e tem contradição aí. Você recebe o livro didático. Você escolhe. Depois a própria escola já te cobra que você tem que usar o livro didático. O aluno te cobra que você tem que usar o livro didático. A família te cobra que você não está usando material, e você fica naquela coisa.

O que acontece, e que pode ser a grande fonte de tensionamento, é que a Proposta Curricular do Município, é um documento de diretrizes e se abstém da seleção de conteúdos. Enquanto que o livro didático se configura como uma lista de conteúdos. Como articulá-los? Tarefa que fica a cargo do professor.

A intenção por parte da Secretaria de Educação do município de JF é que a Proposta seja discutida em cada instituição escolar pelo seu corpo profissional e balize o trabalho na EJA. Porém se esbarra em questões de âmbitos diversos, como o político-administrativo e o de participação e controle. Um exemplo é o regime de trabalho do coordenador pedagógico - uma importante figura que pode exercer um papel central na concretização do currículo nos termos da proposta curricular. É nesse sentido que afirma a fala da professora.

A gente não tem na EJA uma coordenadora efetiva. Quando eu ia trabalhar com uma efetiva, ela já tinha entrado em afastamento para aposentar. Eu fiquei sabendo na escola e depois tive a oportunidade de estar pessoalmente com ela. Uma pessoa muito dinâmica. Ela trabalhava com os professores em cima dos eixos e orientava e buscava os trabalhos: 'vamos fazer isso e vamos fazer aquilo'. Mas ela estava aposentando. Então quando eu ia ter oportunidade, ela já estava aposentando. E a grande maioria hoje, todos são contratados. Cada ano está numa escola. Raramente você pega um coordenador que fica 2, 3 anos na mesma escola. Ele muda de escola. Igual essa nossa coordenadora deste ano. É a primeira vez que ela pega coordenação de Educação de Jovens e Adultos. Então, ela nunca tinha trabalhado como coordenadora de Jovens e Adultos. Ela não tem muito embasamento, muito conhecimento de como trabalhar, como fazer. [...] o que que a rede faz? Como são duas turmas só de Educação de Jovens e Adultos, essa coordenadora não é exclusiva

lá da nossa escola - da Educação de Jovens e Adultos. Ela fica dois dias lá e dois dias numa outra escola e tem um dia de folga, que é o dia que eles chamam de dia de estudo. Então, ela fica também muito limitada, porque fica fixo o dia. Portanto tem professor que ela não encontra, porque às vezes ela teve que ir na reunião na outra escola. Fazer reunião na outra escola e não na nossa. E na realidade, a EJA fica um pouco de lado, porque quando você chega na reunião mensal a gente acaba ficando com a coordenação do regular, quem tem regular. Quem só tem EJA às vezes não tem nem a coordenação da EJA lá naquele dia, então não tem pauta para ser discutida da EJA e acaba ficando de lado, vai ficando.

Em meio a esse desafio encontrado na apresentação dos currículos prescritos aos professores, a docente reconhece que para avaliar a Proposta Curricular da EJA (2012) como positiva ou negativa é preciso colocá-la a chancela do subsistema prático - pedagógico. É o que podemos reconhecer na seguinte fala

Para eu fazer uma crítica, falar que é negativa, que eu não gostei, eu acredito que tem que colocar realmente em prática. Para a gente fazer as nossas observações: 'ah, é positiva. Foi viável. Dá certo. Não dá certo. Pode modificar isso, modificar aquilo'. Como eu nunca tive experiência de trabalhar direto com a proposta. Em escola nenhuma que eu estive. Eu acredito que seja o momento de tentar colocar em prática.

Ou seja, é preciso materializá-la nas práticas de ensino e aprendizagem postas a termo por professores e alunos no contexto da escola. Ao considerarmos os efeitos produzidos pelos outros subsistemas, como o da ordem político-administrativo, o técnico pedagógico e o de participação e controle (SACRISTÁN, 2000), defendemos que efetivar as normativas da política curricular no plano do currículo em ação supõe o docente enfrentar condicionantes complexos que não se encerram ao mero esforço pessoal, já que “no currículo se entrecruzam componentes e determinações muito diversos” (p. 32). Assim, impõe-se pela própria forma de formulação das políticas e organização e funcionamentos dos diferentes subsistemas que configuram o currículo, um distanciamento entre a proposta curricular e o currículo na prática produzido pela professora nas aulas de ciências da EJA. É, portanto, necessário criar e/ou dar substância a estratégias que garantam a implementação do conteúdo da política e controle de sua realização no terreno disputado da prática curricular, tais como produções de recursos didáticos balizados por seus princípios e formação docente. A professora Aparecida reconhece o peso dessas estratégias no processo de ressignificação das propostas curriculares, ao mesmo tempo em que demarca a importância de preservar a autonomia docente e a escrita autoral do currículo. Ela afirma:

A proposta de ciências. Da forma que ela está descrita. Ela está muito mais viável do que você apenas ficar seguindo o conteúdo de livro didático. Então ela está viável. Está dinâmica. E aí se você pudesse criar o seu material ou o município criar o material em cima da proposta seria melhor. [...] deveria propor o seguinte: fazer cursos para os professores, por área. Cada um na sua área. E aí deixar livre. É claro que tem que ter uma supervisão em cima do que está acontecendo. Mas deixar mais livre para você montar o seu material e supervisionar. Você que vai ter o trabalho de

montar o material. Mas supervisionar. Porque aí se você tem que seguir aqueles eixos, você montando o seu material fica muito mais fácil. E não obrigar a usar o livro didático.

Em síntese, as falas acima indicam duas forças que disputam determinação e se reconfiguram nas práticas pedagógicas que realiza na EJA: o livro didático específico da EJA e a Proposta Curricular do Município. Nessa disputa, os termos da PC têm menos incidência sob a prática curricular da educadora. Seu processo de construção curricular envolve a seleção de temas previstos para serem abordados em cada fase escolar, de acordo com o livro didático da EJA. Isto é, o livro influencia a escolha das temáticas tratadas, porém não é a única fonte de textos e atividades que frequentam cotidianamente sua sala de aula. Livros didáticos do ensino dito regular, acumulados ao longo de seu exercício profissional na docência, em escolas do estado, também se configuram como fonte de recursos para produção do currículo.

Aparecida: A referência que a gente tem na EJA - até então eu só tinha essa referência-, que é o livro que tem nas escolas da EJA Moderna. Então a primeira referência parte dele, desse livro. E aí dali depois é que eu vou mudando.

Ana Carolina: E aí conforme vai passando o semestre você vai pela demanda dos alunos.

Aparecida: Pela demanda.

Aparecida: Eu tenho bastante livro didático, porque eu trabalhei muito no estado. E oferece bastante livro. Então, tenho bastante livro. Eu acho um texto, que tem nos livros do fundamental. Que tem bastantes textos. E dá para tirar e levar para eles uma informação à parte.

No fim das contas, apesar de a professora considerar a PC/EJA viável e dinâmica, o livro - didático específico da EJA ainda é o norte para a seleção de conteúdos. Já os livros didáticos do ensino dito regular são acionados no auxílio da abordagem desses conteúdos. Ou seja, os livros - didáticos da EJA auxiliam no ‘O que?’ e ‘Como?’ ensinar. E os livros didáticos do regular também compõem os recursos usados nesse processo.

Durante minha inserção na escola pude acompanhar o desenvolvimento dos seguintes temas presentes no livro didático da EJA: Água, Saúde e Saneamento Básico, Prática de atividades físicas, doenças infecciosas e parasitárias e vacinação no Brasil. Como testemunha as seguintes notas de campo: (Ver também Anexo A, p.205).

Juiz de Fora, 15 de Agosto de 2018

1º dia

Fases VII e VIII

[...] Hoje é o primeiro dia de aula depois do recesso de Julho. A professora já conhece seus alunos, alguns estão ali desde a fase V e hoje já estão na fase VIII. [...] O tema da aula foi o início da sequência didática sobre doenças infectocontagiosas. Nessa aula a professora falou de conceitos e exemplos. Parte do conteúdo foi dado no quadro seguido de explicação. Depois um material impresso foi distribuído, uma atividade relacionada ao conteúdo [...].

Fases V e VII

[...] O tema da aula foi o início da sequência didática “Saneamento Básico, água e saúde”. A professora fala da importância da água no corpo humano, suas funções e os riscos da desidratação.

Juiz de Fora, 24 de Outubro de 2018

19º dia

Na quarta aula do dia (20:15 - 21:05) nas fases V e VI, a professora após falar da prova que aconteceria no dia 31/10, explicitar a matéria e o valor, passou a leitura individual das páginas 285 e 286 (Capítulo 4: “A prática de atividades físicas”; Subcapítulo “Efeitos da atividade física”) do livro de referência para a EJA do 7º ano. A partir da leitura os alunos teriam que fazer um apanhado dos benefícios das atividades físicas.

Minhas observações produzidas na escola dão nota à outra dimensão que afeta o trabalho do currículo em ação e o processo de significação que a professora realiza em relação aos currículos prescritos: o trabalho em turmas bisseriadas. A professora Aparecida baseia o planejamento geral de suas aulas pelos livros de referência da EJA, porém pelo fato das turmas serem bisseriadas, ela precisa selecionar conteúdos de modo a atender as duas fases, sem que no próximo trimestre os alunos que permanecerem na mesma sala, vejam o mesmo conteúdo, ou da mesma forma. Sendo assim, a educadora apela para os livros didáticos do “regular” como fontes de textos e atividades variados.

Já a Proposta Curricular do Município aparece em sua prática, no que diz respeito à valorização dos saberes dos educandos (que retomarei a frente), sua preocupação com a leitura e escrita e na realização de projetos conjuntos com outros professores. A nota de campo e a fala da professora nos ajudam a entender esse fazer.

Juiz de Fora, 05 de Setembro de 2018

8º dia

Na terceira aula do dia (19:25 - 20:15) nas fases VII e VIII, a professora ao falar da importância da vacinação ainda na primeira infância, comenta que antes de deixar a maternidade, o bebê já recebe alguma vacina. As alunas mães participam da aula contando suas experiências. Uma delas, uma jovem mãe, relata que sua filha, hoje com 2 anos e 6 meses não recebeu nenhuma vacina na maternidade. Ela foi orientada a procurar um posto de saúde do bairro. No posto procurado também não tinha. Ela precisou procurar uma terceira unidade para conseguir imunizar a bebê. Nessa aula a professora então utilizou o capítulo 1 do livro de referência da EJA para o 8º ano “Vacinação: Um direito, uma obrigação”.

Com o tempo fui fazendo outras coisas. Até porque o livro, como as turmas são bisseriadas, o aluno acha assim: “Não, mas eu sou do sexto. Aqui no livro está escrito sétimo. E você tá trabalhando essa matéria”; “Eu sou do nono, eu sou do último ano, mas você tá trabalhando aqui matéria do oitavo”. Aí gerava aquele conflito neles. Eles não entendiam a dificuldade que é você trabalhar com uma sala bisseriada. Hoje não, mas tinha professor uma época que dividia o quadro. Aí aqui era fase VII, ali era fase VIII. Aí ele tinha dois trabalhos. Agora ele ia explicar para fase VII, aí a fase VII tinha que prestar atenção. Mas a fase VIII achava que não precisava ficar quieto e começava a conversar e vice-versa. Aí aquilo para mim eu sempre achei que não ia dar certo. Então eu sempre peguei conteúdos que davam para trabalhar as duas ao mesmo tempo. E sempre sabendo. Tendo a consciência de que eu podia trabalhar um conteúdo, por exemplo, da fase V, do sexto ano, para menino que estava na fase VI porque ele não tinha o domínio. Ele não sabia aquilo ali. Então podia trabalhar que não tinha problema.

No curso de minhas observações de campo nas aulas da professora Aparecida foi possível perceber que as demandas dos alunos vão sendo incorporadas e ganham relevo frente ao currículo prescrito. Apesar de serem demandas relacionadas ao conteúdo central previamente estabelecido, o interesse dos alunos sugere outros caminhos que a professora não seguiria caso não partisse deles.

Antes para planejar minhas aulas, eu mesma pegava pelo que estava indicado no livro. E ia seguindo de acordo com a idade deles. Fazia uma seleção. De uns tempos para cá. De 2 a 3 anos muitas das coisas eu pego a partir deles. Do que está precisando. O que eles querem. A turma que faz mais perguntas, que levanta mais dados e a partir daquele levantamento deles vou caminhando dentro dos conteúdos, ouvindo mais eles. Do que eu chegar e impor uma coisa para eles.

Trago uma nota de campo que ilustra esse fazer, onde é possível perceber que o interesse dos alunos reorientou as escolhas curriculares da professora.

Juiz de Fora, 29 de Agosto de 2018

5º dia

Na quarta aula do dia (20:15 - 21:05) nas fases V e VI, a professora conversa com os alunos sobre a dificuldade deles em diferenciar os órgãos de outros componentes do corpo. Por conta disso, paralela a discussão sobre água que a turma estava tendo, ela propõe aos alunos que tragam ao longo das semanas os órgãos do corpo para irem discutindo. Para no fim compor uma ideia de corpo humano. Por conta dessa abordagem, de discutir água no corpo humano, os alunos questionam o consumo de coca-cola. A partir dessa demanda dos alunos, a professora diz para eles, que esse assunto entrará no planejamento e nas próximas aulas será discutido. A professora pega então o livro de referência da EJA para o 7º ano e passa no quadro um trecho do subcapítulo “O consumo de água e a saúde humana”.

Por ter feito uma leitura a professora pôde falar sobre o potencial da proposta. Para ela as possibilidades de trabalho que podem ser feitos em cima dos eixos de forma coletiva pelos professores pode aumentar o interesse e frequência dos alunos. Inclusive auxiliar o trabalho dos professores, visto que a EJA trabalha com turmas bisseriadas. Nesse caso, cada aluno, caso não reprove, passaria uma única vez por todos os 4 eixos de trabalho, dessa forma evitaria a repetição de conteúdos e abordagens de uma fase para outra.

Aparecida: Na leitura. No entendimento que eu tive. Eu achei a proposta muito viável. Desde que ela seja seguida por todas as disciplinas e que façam os trabalhos em cima dos eixos. Igual eu te disse. Acredito que vai ser até mais atrativo para os alunos, do que a gente ficar tentando cada um em cima da sua disciplina. Eu acredito que a partir do momento que a gente começar a trabalhar com os eixos e montar alguns projetos, algumas coisas com os meninos, eles vão ser mais frequentes, se interessar mais. Vão até propagar o que acontece dentro da escola. Que não é talvez só aquela questão de aula. Que eles têm outras atividades. Que tem vários professores juntos e que faz ali as atividades, é avaliado. Vai trazer mais o interesse. [...] Ana Carolina: a proposta ajuda a trabalhar com as turmas, já que elas são bisseriadas?

Aparecida: Sim, sim. Aí você vai seguir aquele eixo, aquele tema para todos, todos fazendo o trabalho e sem repetir. Vai ajudar e muito.

Ao longo de sua narrativa a professora vai revelando sua empolgação com a proposta e uma vontade de fazer diferente. Ela afirma ter lido a Proposta em 2014, quando retorna à modalidade. Conta que a partir da leitura sempre se indagou do por que não segui-la. Mas nunca teve a orientação necessária para colocá-la em prática.

Como foi dito no Cap.2, Aparecida primeiramente concedeu uma entrevista ao GRUPPEEJA, no contexto da pesquisa “O ensino de ciências na Educação de Jovens e Adultos: Uma leitura curricular”. Nesse encontro ela foi convidada a participar dos encontros do Grupo e questionada sobre o interesse em fazer parte de uma pesquisa de mestrado. Aparecida se mostrou muito aberta desde o princípio e topou o desafio. Conseguiu até mesmo participar de alguns encontros, apesar da rotina corrida. A professora afirma que seu interesse pela Proposta antecede sua aproximação com o grupo de pesquisa e estudo, porém reconhece que conhecer o Grupo e fazer parte como sujeito de minha pesquisa a deixou ainda mais instigada a trabalhar com a Proposta, pois já reconhecia que sua prática diária precisava valorizar os conhecimentos prévios dos educandos, trabalhar a leitura e a escrita. Pontos que aparecem no documento e já fazem parte do cotidiano de suas aulas.

Ainda assim, os eixos previstos no documento não estruturam seu trabalho curricular nas aulas de ciências, segundo ela pela dificuldade de encarar o desafio de forma isolada e sem maiores orientações. Ou seja, há um reconhecimento do valor da Proposta, inclusive pela condição de produção de um discurso que a pesquisa institui. Todavia, no contexto didático pedagógico suas contribuições esbarram em impedimentos de diversas ordens que não a movem de forma significativa em direção a configurações curriculares próximas do prescrito. Para Sacristán (2000), esse é um movimento que se realiza quando o cruzamento de práticas relacionadas se confluem, por exemplo, o sistema de controle, o sistema administrativo, o sistemas dos meios.

A aproximação com o GRUPPEEJA agora também disputa espaço nas construções curriculares. “A minha aproximação com vocês, afetou em muito a minha vida como professora da EJA. Me fez querer mais e buscar mudar minha prática sempre para melhor”. Essa fala de Aparecida corrobora o que dizem os estudos que trabalham com histórias de vida, que se configura não apenas como método de coleta de dados, mas também como um meio de assegurar o lugar de fala da pessoa-sujeito da investigação. Durante nossos encontros a professora contava o que considera relevante, ao mesmo tempo em que refletia sobre as suas experiências. Nesse caminho, ao contar sua história Aparecida é capaz de através da lembrança criar resistência àquilo que incomoda, acrescentar desejos de mudança e viabilizar novas possibilidades de vivências (OLIVEIRA et al, 2013).

Portanto agora vê a possibilidade de colocar a Proposta Curricular em prática a partir da sua própria demanda frente à direção, que foi recentemente eleita e está aberta a novas proposições. Como revela sua fala:

a proposta seria, por exemplo, ir a coordenação e a direção, falar sobre o documento e ver se pode haver uma reunião geral para botar a proposta em prática, que eu acredito, e aí eu voltando para o Álvaro Lins, por parte da direção eu acredito que vai ser bem visto.

Como foi dito, antes de sua aproximação com o GRUPPEEJA e mesmo que a Proposta ainda não seja adotada pela escola com unidade entre o corpo docente, a professora percebe e se sente mobilizada diante da dificuldade dos alunos com o mundo das letras, com a leitura, interpretação e escrita. Assume nas aulas de ciências a responsabilidade de fazer algo. Como vimos no Cap.1, a proposta curricular da EJA traz como centrais, na construção curricular em todos os níveis de ensino e para todas as áreas de conhecimento, as noções de alfabetização e letramento. Valorizar essas questões nas aulas de ciências da EJA já era uma prática da professora antes mesmo da leitura da proposta.

Para mim eu sempre tive, mesmo não conhecendo a proposta. E depois fazendo reflexão sobre ela e aparece lá alfabetização e letramento. Eu já tinha isso em mente. Eu já tinha visualizado a dificuldade dos alunos. Aqueles que não sabiam escrever. Aqueles que muitas das vezes não sabiam ler. E aí eu já tinha visualizado que muitas das vezes não adiantava eu ficar trabalhando, batendo em cima do conteúdo se o aluno não sabe escrever. Se ele não sabe ler aquele mínimo que ele escreveu ali. E aí aonde a gente, eu junto com a outra professora de português... E eu falando, falando e falando até com a coordenadora da época. Onde a gente já começou a bater muito em cima disso. Se o menino não sai daqui sabendo escrever corretamente. A gente tem que trabalhar nesses pontos. Não adianta a gente só falar que ele não sabe escrever. Que não sabe ler. A gente tem que, se ele tá com a gente sob nossa responsabilidade, o que a gente pode fazer para sanar aquilo ali? Não que eu seja professora alfabetizadora. Não sou. Mas o que eu posso fazer? No que eu posso contribuir para esse aluno? Sempre tive essa mentalidade de alfabetização e do letramento. Se eles fossem realmente alfabetizados e letrados que eles iam conseguir seguir. E quanto mais dentro da questão da leitura, que eu bato em cima deles. Quanto mais a questão da leitura e da atenção eles vão também percebendo. Muitas das coisas que eles escrevem errado eles vão percebendo e vão modificando a forma de escrever.

Com essa preocupação, com a leitura e escrita dos alunos, procurou, no ano de 2017, ensaiar práticas de letramento em um trabalho conjunto com uma professora de português. A prática de letramento envolveu o estudo de plantas medicinais associado ao de gêneros textuais.

Foi ano passado que eu consegui fazer um trabalho interdisciplinar com a professora de português. Eles queriam saber sobre ervas, plantas medicinais. E chamei a professora para auxiliá-los na escrita. Aí nós fizemos. Cada aluno pesquisou sobre uma planta e a professora, na hora de o aluno escrever sobre a planta, a professora de português é que os auxiliou. Então, trabalhou com eles para não fazerem cópia do que eles tinham pesquisado na íntegra. E depois eles também pesquisaram algumas

receitas de como a planta é usada. É chá de quê? Para quê? E aí ela trabalhou com eles o gênero receita também.

No decorrer de sua fala a professora revelou dificuldades de dar continuidade no trabalho e até mesmo de pensar em outras propostas no ano de 2018. A rotatividade dos professores é uma delas, pois no ano de 2018 já era uma nova professora de português na escola. Essa mesma professora teve complicações de saúde e precisou se licenciar. A escola solicitou um substituto que demorou quase um mês para chegar, já no meio de outubro. Aparecida perdeu sua parceira de trabalho interdisciplinar. E nem teve tempo de criar novos laços. Toda essa situação nos faz refletir sobre a complexidade do ambiente escolar por conta de sua imprevisibilidade. É um tempo e lugar que tudo pode acontecer e tudo afeta as relações interpessoais e o trabalho dos profissionais. Nessa direção que afirma Sacristán.

Os ambientes escolares se caracterizam por uma série de peculiaridades que é preciso levar em conta na hora de pensar as competências básicas dos professores para mover-se dentro deles. [...] A imprevisibilidade é outro dos traços desse acontecer prático, já que os fatores que o condicionam são muito diversos (SACRISTÁN, 2000, p. 204/205).

Outra dificuldade relatada pela professora é o próprio interesse de alguns professores em participar de projetos coletivos. Como podemos ver em sua fala

Para o ano que vem. Conforme for. Pretendo pensar novas (práticas) tanto junto com a professora de português como junto com a professora de geografia, história, matemática. Apesar de que a matemática a gente tem uma grande resistência. Muitos professores de matemática não aceitam trabalhar com os meninos de uma forma mais simplificada, de coisas do cotidiano. Eles querem trabalhar mesmo conteúdo mais pesado de matemática. E às vezes eles querem trabalhar o conteúdo mais pesado e não querem fazer um trabalho interdisciplinar. Mas acredito que se a professora que tiver lá, for a que está lá esse ano, talvez ela possa querer entrar no trabalho mais interdisciplinar com a gente.

Portanto nos deparamos novamente com os desafios da interdisciplinaridade associada ao trabalho coletivo dos professores. Sacristán (2000) nos fala sobre essa particularidade que é destacada na forma social de exercer o trabalho docente, o individualismo.

Estilo dominante que se desenvolve ao mesmo tempo que se sabe da existência de uma socialização profissional nem sempre explícita entre companheiros, que não se elabora abertamente. Ainda que os professores tenham esse estilo profissional predominantemente individualista, sempre existe uma filtragem através de estruturas profissionais coletivas. Isto é, enquanto professores não trabalham isoladamente, tampouco serão mediadores isolados no currículo, e, de perspectiva libertadora, deve se acentuar essa mediação coletiva, dentro de mecanismos de racionalidade grupal nas equipes docentes (SACRISTÁN, 2000, p.195).

A Proposta Curricular fala da importância de trabalhar com eixos temáticos e integradores na EJA. Sugere um eixo temático central que é ‘cidadania, comunicação e tecnologia’ que se desdobra em outros eixos temáticos, ‘cidadania e meio ambiente’, ‘cidadania e sociedade’, ‘cidadania e cultura’ e ‘cidadania e trabalho’, que irão subsidiar a

escolha de temas a serem discutidos no interior de todas as disciplinas escolares. Dessa forma a PC/EJA (SE-PJF/2012) propõe o trabalho com a interdisciplinaridade, o que institui a necessidade de encontro entre o corpo docente e a coordenação pedagógica. Aponta para a importância do planejamento coletivo. Porém como o discutido acima, além de sabermos os limites de como a proposta é comunicada aos docentes, defendemos que a questão da interdisciplinaridade vai muito além da vontade dos professores. Muitas vezes essa não se realiza, não por receio ou insegurança profissional, mas por causa das limitações da escola e da sala de aula - como, por exemplo, as prescrições curriculares, elevado número de alunos por turma, exigência de tempo e de energia para o desenvolvimento das atividades (PEREIRA, 2015). No caso específico da EJA soma-se o desafio de ser um segmento muitas vezes apartado, constituindo-se como outra escola dentro da escola: espaços interditados para o uso, ausência dos gestores, lugar do exercício apenas de professores contratados, pouco ou nenhum tempo para encontro entre os profissionais da escola para tratar questões pedagógicas próprias da EJA, não realização de todos os projetos e ações que acontecem no turno dito regular, entre outros. A fala da docente traz elementos que nos ajudam a entender essa relação

Na EJA, a gente não é um segmento separado da escola como um todo, mas a gente acaba ficando separado. Tanto é que os outros segmentos não consideram muito a EJA. Tanto é, que não é inserida em muitas coisas que acontecem durante o turno do regular. Mas para colocar isso em prática (a proposta interdisciplinar), no cotidiano da escola, não vai ser tão difícil. A gente vai estar num turno a parte. E creio eu que a partir do momento que a gente conseguir fazer esse trabalho no nosso turno com os alunos, depois a gente pode levar esses trabalhos para serem mostrados no regular. No Álvaro Lins com a direção que a gente tem. Com um grande interesse que a direção tá. No desafio, porque é a primeira vez em que eles são os gestores e tudo. Estão querendo muito fazer coisas novas. Apoiar outras coisas. E que isso também seja propagado pela escola. E a partir do momento que a gente fizer no nosso turno e levar para o outro turno, para mostrar, vai começar a se disseminar dentro da escola. E talvez a EJA deixe de ser vista como algo a parte da escola, porque ela não é vista como algo da escola. Tanto é que teve a semana da juventude e ninguém tinha falado em convidar a EJA para participar. E eu peguei e falei que poderia convidar quem pudesse ir nas palestras de manhã e tudo. Não teve grande adesão, porque os mais velhos trabalham e os outros, os meninos acabaram uns não indo porque foram fazer outra coisa. Mas a professora que trabalha comigo no turno da manhã e que organizou, ela é fonoaudióloga, ela conhece também muitos outros profissionais. Ela organizou as palestras e ela já me fez a proposta da gente marcar a noite, porque tem dois profissionais que ela levou lá que disseram que estão disponíveis para marcar um dia para eles irem à noite. Então assim, já abri. Eu abri a boca para falar 'Que tal convidar os meninos da EJA?' e o convite foi estendido. Não teve muito sucesso porque era turno diferente, mas duas profissionais já se manifestaram, 'se fizer um cronograma a gente vai até o turno da noite, levando as palestras para eles'. [...] Eu acredito que a EJA fica excluída dos outros segmentos, primeiro por questões de quase não se encontrarem. Os professores raramente se encontram. Quem encontra hoje são poucos que estão no regular e na EJA. Mas as coordenações também, a coordenação do regular não quer ou inconscientemente não procuraram fazer um trabalho interdisciplinar entre as coordenações. A coordenação do regular com a coordenação da Educação de Jovens e Adultos. E aí muitas das vezes elas nem se encontram também. E vai se perdendo. Aí parece que é uma

escola dentro de outra escola. E para tirar o problema dessa daqui manda para aquela, bem assim.

Outra discussão cara a EJA é em relação à valorização dos saberes dos educandos. Esse é um aspecto que a Proposta Curricular defende como central para a construção dos currículos na EJA. Todavia, quem são os educandos jovens que ocupam as escolas municipais de Juiz de Fora não é ponto de reflexão no texto.

Para a professora a valorização dos saberes dos educandos é importante especialmente em dois aspectos. Primeiro enfrentar os sentidos de auto desvalia que marcam suas presenças nas aulas de ciências e na escola. Segundo garantir o protagonismo juvenil no processo pedagógico ao invés das aulas se configurarem como hegemonicamente expositivas. Ela assevera:

A valorização dos saberes deles é muito positiva, muito boa. Se a gente conseguisse fazer trabalhos diferenciados com eles. Trabalhar as questões deles. Para eles perderem a vergonha. Para eles exporem o que sabem, fazerem trabalhos e passarem a ser os protagonistas. E não ficar lá como meros espectadores. Serem os protagonistas, falarem, exporem. Muitas das vezes, ia ser bom para auto estima deles. Ser bom para a questão de comunicação em outros lugares. Abrir porta para eles em outros lugares. Hoje, muitos, em quase todas as disciplinas, eles ficam apenas como espectadores.

Mesmo que a Proposta não tenha sido apresentada oficialmente a professora e não tenha passado por uma discussão coletiva, em sua prática ela tem buscado trabalhar com esse protagonismo realizando estratégias didáticas que demandam a participação mais efetiva dos educandos.

Eu tenho em alguns pontos tentado. Tentado fazer com que eles falem mais. Façam uma exposição maior do que eles sabem daquilo, do que que eles acham. Até teve um dia, que eu levei as fitinhas com as perguntas e distribui uma para cada um. E aí ele tinha que ler e falar sobre. Naquele dia eu já estava com a intenção de que eles falassem, não ficassem só ouvindo. Que cada um a seu modo falasse. E eu consegui. É aquilo que eu sempre bato na tecla, tem muita coisa para se melhorar, para se modificar. Mas toda modificação, a gente conseguindo fazer, conseguindo que os alunos sejam mais participantes, ela vem como positiva.

Vale mencionar que apesar da apresentação da Proposta Curricular aparentemente não ocorrer em cada instituição de ensino como orienta o próprio documento, existe um esforço por parte do Centro de Formação de Professores da Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora, de oferecer anualmente o curso “Pesquisas e práticas curriculares na EJA” voltado ao debate sobre a política em questão (JUIZ DE FORA, 2018). Uma ação que esbarra, por exemplo, na disponibilidade de carga horária do professor e no fato de não haver professores e coordenadores pedagógicos efetivos lotados na EJA.

Existem outros textos normativos para EJA elaborados por outros entes federativos como discutido no capítulo 1. Em relação a esses documentos a professora revela que já teve

o interesse de buscar e ler documentos referentes à modalidade, mas acrescenta que a leitura não foi aprofundada.

A análise até aqui realizada sinaliza para algumas problemáticas importantes. É possível afirmar que os currículos prescritos tratados trazem poucas contribuições para pensar um currículo a partir da juvenilização da modalidade. A chegada dos jovens que implica em mudanças na dinâmica escolar, principalmente no âmbito das relações interpessoais, não gerou uma mudança nos materiais produzidos. Os currículos prescritos e apresentados não centralizam a questão das juventudes. Esse silêncio, especialmente nos livros didáticos, é crucial de se problematizar, pois como já discutido, por inúmeras questões, entre elas a própria formação docente, os professores partem desses materiais para construir suas práticas curriculares. Portanto a não centralidade das juventudes nesses recursos não contribuem para posicionar as juventudes na centralidade das práticas docentes. Apesar de a prática profissional se realizar com os educandos jovens concretos, parece pertinente questionarmos o quanto o currículo se realiza na consideração de sujeitos ainda abstratos, marcados por visões ainda estereotipadas, preconceituosas e negativas acerca das juventudes pobres que frequentam a escola da EJA.

Em suma, os professores se interessam pelo o que é produzido no nível do currículo prescrito, procuram por faróis em meio a um mar escuro e revolto. Porém as decisões a serem tomadas ficam a cargo do capitão do navio, ou seja, dos especialistas da atividade pedagógica e do desenvolvimento curricular - os educadores - em um mar revolto de tempestades e furacões. Defendemos no estudo que é possível reconhecer no fazer curricular da professora algumas das noções que estruturam a Proposta Curricular para EJA, como a integração das áreas de conhecimento, a valorização dos saberes dos educandos e a questão do letramento. Esses são princípios pedagógicos que a docente enaltece em sua fala crítica sobre esse currículo prescrito, mas que ganham significados no processo de construção curricular que se realiza em face das condições concretas impostas pelos sistemas curricular e social. Em uma primeira aproximação à problemática do currículo prescrito, a proposta parece algo esotérico à prática da educadora. Um plano de navegação em direção a mares distantes, apesar de falar sobre águas que a educadora já reconhece como importantes em função de sua atuação profissional na EJA: atenção ao saber e interesse discente, construir práticas pedagógicas coletivas com os colegas e enfrentar as dificuldades de leitura e escrita de seus educandos.

Quanto aos livros didáticos da modalidade, vimos que eles ganham centralidade e exercem forças sobre o planejamento semestral da professora quanto à seleção de conteúdos, dentro das áreas que tem maior afinidade. Ao longo do semestre o livro é utilizado na

realização de tarefas em sala de aula, mas não de forma contínua, pontualmente. Ele funciona na aula da professora Aparecida como uma diretriz organizativa, pois sua prática não se resume a sua utilização. O livro didático entra na modelagem curricular, mas outros âmbitos diversos disputam espaço. É o que veremos na próxima subseção.

3.2 Como a professora modela o currículo?

A partir do momento em que o currículo é apresentado aos professores, ele passa a ser modelado por eles, pois os professores são agentes ativos, elementos de primeira ordem no desenvolvimento do currículo. “O currículo molda os docentes, mas é traduzido na prática por eles mesmos - a influência é recíproca” (SACRISTÁN, 2000 p.165).

Nem se quisesse um professor seria capaz de apenas transferir um currículo prescrito, pois outras determinações o obriga a intervir, como o meio social concreto em que vivem os educandos. O interessante é buscar compreender como realiza sua ação em uma situação social e pedagógica de grande complexidade e fluidez que inspira e conspira, na mesma passada, em direção à pedagogias libertadoras e/ou reprodutivistas.

Como nos ensina Sacristán (2000): “o que importa é o jogo entre as determinações impostas e as iniciativas dos atores participantes” (p.49). Como modeladores/transformadores do currículo é preciso pensar em estratégias de estímulo à capacidade intelectual desses profissionais. Um primeiro passo, como já foi dito, é afirmar o exercício intelectual de sua profissão. Para Giroux (1997) é pensar e estruturar a atividade docente em meio ao entendimento do professor como um intelectual transformador. O que, para o autor, envolve interpretar a prática docente contrária ao instrumentalismo ou tecnicismo; pôr em evidência os tipos de condições políticas e ideológicas necessárias para que os educadores exerçam a sua função intelectual e, por fim, insistir na reflexão do papel desempenhado pelos docentes na produção e legitimação de interesses de ordem político, econômico, social e cultural. Dessa forma, fazer um papel de contrapeso hegemônico que disputa com o caráter reprodutivista da escola.

Nesse ponto devemos considerar que o professor modela o currículo, mas dentro de certas margens. “A autonomia sempre existe, mas suas fronteiras também” (SACRISTÁN, 2000, p. 168). Nesse caso professores não tomam decisões no vazio, sua prática está prefigurada de certa forma dentro do campo em que atua, por razões de ordem administrativa, política, de vida e formação e também da própria cultura escolar. Portanto não devemos confundir a autonomia docente com puro espontaneísmo, como se o trabalho docente exigisse que fosse algo apenas pessoal e criativo. As ações dos professores fazem parte de uma prática

social, por isso, não são independentes. Sua criatividade e autonomia são dependentes da formação para estimulá-las.

É na margem de autonomia, que o sistema educativo e curricular deixa nas mãos dos professores, que eles desenvolvam sua profissionalização. O ofício de mestre perpassa a do planejador do conteúdo de sua própria prática. Essa visão deve ser reforçada, pois é a mais adequada ao tipo de função que exerce o professor, afinal, “quem, a não ser o professor, pode moldar o currículo em função das necessidades de determinados alunos, ressaltando os seus significados, de acordo com suas necessidades pessoais e sociais dentro de um contexto cultural?” (SACRISTÁN, 2000, p. 168).

O professor tem competência para assumir seu papel de educador, porém sua condição de trabalho muitas vezes o desprofissionaliza e o reduz a executor. Nas palavras de Arroyo (2013) um professor aulista, que toma o conteúdo como referente único:

O termo aulista é a síntese: passar matéria, a tempo completo, sem outras atividades que nos desvirtuem dessa função nos tempos de aula. Uma exigência totalitária dirigida aos professores, que vinha de uma concepção conteudista do currículo. O resultado tem sido conflitivo: atender ou renunciar a atender os alunos, seus problemas, suas inseguranças, seus processos tensos de formação moral, cultural, identitária? Renunciar a atendê-los até em seus percursos tensos de aprendizagem? (ARROYO, 2013, p. 25-26).

Por isso se diz que são resistentes aqueles que buscam dentro de tantos condicionantes assumirem uma educação libertadora.

As margens de autonomia não se dão de forma uniforme. Entre os próprios professores, essa varia de acordo com a disciplina, a modalidade e a etapa na qual trabalham. A autonomia de trabalho na EJA é diferente da do ensino regular, a autonomia dos professores de nível superior é diferente dos de educação básica e a autonomia de um professor de artes é diferente da de um professor de matemática. Sacristán (2000) diferencia três níveis de autonomia possíveis baseados no grau de independência profissional, a saber: i) o nível da imitação/manutenção; ii) o nível do mediador e iii) o nível do criativo/gerador.

O nível da imitação manutenção está diretamente ligado ao terreno técnico. Nesse caso os professores exerceriam um papel de não questionadores diante de inovações vindas de cima. Cumpririam suas atividades seguindo um padrão estabelecido em livros-textos, guias e outros materiais, sem que reflita sobre seus fazeres. No nível do mediador os professores conhecem seus meios de trabalho, as condições concretas em que atua. Sendo assim trabalha na adaptação dos currículos e dos materiais. Podem então realizar práticas mais aperfeiçoadas de acordo com suas possibilidades. Já o nível do criativo/gerador os professores atuam em um esquema de pesquisa em ação, onde avaliam, diagnosticam, interpretam, adaptam, criam. Ou

seja, refletem sobre o que fazem, formulam hipóteses de trabalho e depois de desenvolvido avaliam e repensam, em um arco de ação, reflexão, ação.

Ao lado do autor que o professor é inevitavelmente mediador, só que alguns podem assumir um papel político mais próximo do adaptador e em outros casos o de gerador. É ainda possível pensar que a maioria dos professores transita entre esses três níveis de acordo com a sua condição de trabalho, conteúdo abordado, tempo de serviço, entre outros. O relatado por Aparecida ao longo de sua experiência profissional na EJA indica movimentos de sua ação docente que se aderem de forma diversa a esses três modelos. A professora novata na EJA, especialmente preocupada com o conteúdo. O retorno à modalidade depois de alguns anos de docência e a tentativa de usar o livro didático da modalidade como referência principal. E os projetos de modular suas práticas em função de novas experiências formativas e profissionais, como a aproximação com o GRUPPEEJA e o acolhimento de uma jovem pesquisadora da EJA em sua sala de aula.

Nessa tarefa complexa de mediador aparecem aspectos da vida pessoal, da formação docente e condicionantes escolares como de caráter físico, material, interpessoal, institucional e psicossocial que também influenciam na modelagem do currículo. É o que discutiremos nas próximas subseções.

3.2.1 A Escola Municipal Álvaro Lins: lugar de reconstrução do conhecimento e da prática prefigurada pelo currículo prescrito

A escola é um contexto no qual o trabalho curricular se realiza. É palco de normativa e regras gerais que afetam o trabalho docente. É na escola que os sujeitos de encontram e se desencontram em suas expectativas diversas. A escola sacraliza uma forma comum - uma forma escola - mas também institui-se em um universo complexo de sujeitos, saberes, recursos, mobiliários, tempos, espaços, histórias, percursos.

A unidade educativa parceira da pesquisa foi a Escola Municipal Álvaro Lins. Essa não foi definida a priori. Sua escolha se deu a partir da definição da educadora que participa como sujeito da investigação. Nessa seção do texto busco produzir uma breve caracterização da unidade escolar na medida em que cultura escolar faz parte dos muitos âmbitos que afetam os currículos e a prática dos professores. Afinal, como nos lembra Sacristán (2000), a escola é um campo institucional organizado que imprime uma série de normas que ordenam as experiências que professores e discentes vivenciam ao participar do projeto cultural e pedagógico posto a termo.

Todos os professores que atuam na EJA no município de Juiz de Fora não compõem o quadro permanente, já que não há lotação para a modalidade. São professores com contratos temporários com a rede municipal de ensino, o que significa que a permanência na escola depende da renovação desses contratos para garantir a possibilidade de escolha pela mesma unidade. Faço essa observação, porque essa realidade faz com que os professores da EJA experimentem uma grande rotatividade entre as escolas municipais. Todavia, esse não é o caso da professora Aparecida. Essa já atua em turmas da EJA na referida escola há 5 anos. Aspecto que reforça a importância de a caracterizarmos.

A Escola Municipal Álvaro Lins se localiza no bairro São Judas Tadeu, região norte do município de Juiz de Fora. O bairro conta com serviço de transporte público, rede elétrica, rede de esgoto, água potável encanada e sistema de telecomunicações e internet. Também é servido com Posto de Saúde e igrejas de vários credos. Em relação ao comércio encontramos casas de materiais de construção, padarias, açougues, mercados, mercearias, serralherias, confecções, entre outros. Apesar de ser um bairro bastante afastado do centro da cidade, é vizinho do bairro Benfica onde os moradores podem encontrar a Unidade de Pronto Atendimento (UPA) Norte, têm acesso aos principais bancos atuantes no Brasil, supermercados, lojas em geral, feira semanal, entre outros serviços.

Desde o princípio fui muito bem recebida pela equipe gestora e todos os funcionários. Em nenhum momento senti que eles me enxergavam como intrusa, espiã de “boas práticas”. Essa é uma preocupação de todos os pesquisadores que encaram a observação participante como metodologia de pesquisa, como abordado no capítulo 2.

No contexto de minha pesquisa, considerei fecundo buscar informações junto ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Documento que não tive dificuldades para acessar. Inclusive ganhei uma cópia das mãos do diretor.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2010), o PPP é mais que um documento, é um meio de viabilizar a escola democrática e de qualidade social para todos. É uma das bases da autonomia das instituições escolares, onde toda a comunidade escolar pode e deve manifestar seus ideais de educação e moldar a identidade da escola.

Para Veiga (2003) um Projeto Político Pedagógico pode ter um caráter regulatório/técnico ou emancipatório. Na primeira concepção o PPP se preocupa mais com as dimensões técnicas do que com as questões políticas e socioculturais. Se resume ao documento em si, e geralmente no processo de sua elaboração não conta com a participação dos diferentes atores sociais envolvidos na comunidade escolar. Na segunda concepção, o

PPP procura ter maior diálogo com saberes locais e também conta com participações sociais, ou seja, é construído coletivamente e regido pelo intercâmbio e cooperação entre diferentes sujeitos, há protagonismos.

O atual Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Álvaro Lins está centrado no caráter emancipatório. Essa concepção é facilmente percebida pela escrita do texto, que entende o PPP como dinâmico e agente de transformações. Busca resgatar a visão da escola como formadora e socializadora além de instrutiva. Considero pertinente citar um trecho do documento que resume sua essência pautada na ética, respeito e amor no enfrentamento das injustiças.

Que ela (a escola) ofereça um espaço de construção e vivência de um currículo com ideias de ética, justiça, respeito e amor [...] Um currículo de lutas pelo direito a uma vida digna em que todos possam questionar e superar a exclusão social e toda a forma de preconceito. Uma escola em que educadores e educandos possam construir a esperança num projeto de vida e que a alegria seja a tônica do viver (2016, p. 13).

Em relação ao espaço físico da escola, essa é composta por: 14 salas de aula, uma sala de multimeios, sala de informática, sala da direção, coordenação e secretaria, sala de professores, refeitório, cozinha, despensa, biblioteca, sala de depósito, almoxarifado, 2 banheiros para os professores, 2 banheiros exclusivos para o uso da educação infantil, 2 banheiros de alunos (masculino e feminino), 1 pátio coberto e um descoberto e uma quadra poliesportiva ampla, também coberta.

Quando se chega à rua da escola nos deparamos com um muro extenso de concreto que delimita seus espaços. Existem dois portões de acesso, um ao lado do outro. Um deles não dá acesso direto ao interior da escola e permite acesso a janela da secretaria. Esse permanece aberto até a entrada do turno da EJA. Quando Aparecida dava aula no primeiro horário, entrávamos por esse portão e a direita havia mais um, que permanecia fechado até a liberação das crianças do turno da tarde. Quando chegávamos para as aulas de depois do intervalo, tínhamos que gritar pelo servidor de serviços gerais para que abrisse o outro portão, que dava direto para o interior da escola.

A Escola é de porte grande. Funciona nos três turnos (manhã, tarde e noite) e atende uma média de 850 alunos, distribuídos entre a educação infantil, ensino fundamental 1º segmento regular e ensino fundamental 2º segmento regular e EJA. Sendo a EJA noturna com uma média de 55 matriculados, visto que no PPP há divergências de dados entre um quadro e outro. Podemos contar cinco prédios, dentro do terreno da escola: Três prédios de um andar no nível mais baixo, a quadra de esportes e um prédio de dois andares no nível mais alto.

À noite, apenas o nível mais baixo e os banheiros do nível de cima ficam abertos. Se o professor quiser utilizar algum outro espaço é preciso pedir o funcionário de serviços gerais para abrir. Por isso, não cheguei a conhecer todos os espaços da escola. Conheci, as duas salas de aula, usadas para atender os alunos da EJA. As salas eram usadas por turmas de ensino fundamental, então, nas paredes tinham materiais e atividades referentes a esses segmentos, como o alfabeto. As carteiras eram brancas e a cadeira era separada da mesa. O quadro era de giz. E as janelas, basculantes, estavam nas duas laterais da sala. Em mesas no fundo da sala, ficavam os livros da EJA e ao lado um armário de ferro.

Conheci também a sala de multimeios. Onde a professora levava os alunos para assistir vídeos ou quando precisou usar slides. A sala possui televisão, DVD, notebook. Além disso, ao fundo tem armários com instrumentos musicais e outros materiais. Outros espaços que eu frequentava, eram a sala dos professores e o refeitório. Não cheguei a conhecer a biblioteca, a sala de informática e a quadra de esportes.

A escola, por dentro, tem uma arquitetura colonial, com o telhado em 'A'. Mesmo essa conformação afastando a sensação, não incomum, de escolas que se assemelham a presídios, a escola ainda conta com muitas grades. Sua pintura em tons de creme e marrom torna o ambiente visualmente 'chato'. Em minha opinião, sem graça, sem vida. Será que seus educandos jovens concordam comigo? O que amenizava essa sensação eram os trabalhos coloridos sempre expostos em diferentes paredes da escola, realizados pelos alunos do regular.

A sala das fases V e VI ficam em um prédio diferente do prédio que abriga a sala das fases VII e VIII. Esses dois prédios ficam separados por um terceiro, onde funciona a sala dos professores, o refeitório e a cozinha. O refeitório serve de passagem de um prédio para o outro.

Durante a noite, nos dias das aulas de ciências, estavam na escola os seguintes funcionários: 1 secretária, 1 dos gestores (diretor ou o vice), 1 cozinheira, 1 funcionário de serviços gerais e os professores. Nas segundas-feiras, até o intervalo estavam a professora de português e o professor de história e após o intervalo, a professora de português permanecia e a professora de ciências trocava com o de história. Nas quartas-feiras, as professoras de ciências e português se alternavam nas turmas durante todo o turno. Ou seja, Aparecida só tinha a oportunidade de se encontrar na escola com a professora de português da EJA.

Segundo o PPP existe um critério para a distribuição e escolha das turmas pelos docentes. Os professores efetivos têm prioridade na escolha, e entre eles se segue uma

hierarquia de tempo de trabalho na escola. Já os contratados devem observar quais cargos ou turmas foram disponibilizados no momento da contratação.

A escola atende a modalidade de EJA no 2º segmento do ensino fundamental. E está organizada em fases, são elas: fase V, VI, VII e VIII. A disciplina de ciências conta com três aulas semanais, somando uma carga horária anual de 50 horas, visto que os módulos-aula são de 50 minutos. Mesma carga horária das disciplinas de história e geografia. Língua Portuguesa, são 5 módulos-aula semanais, somando 83h20min anuais e Matemática 4 módulos aula semanais com somatório igual a 66h40min. Artes, Educação Física e Língua Estrangeira cada qual com 1 módulo aula semanal somam 16h40min anuais cada. E essa é a composição curricular/disciplinar adotada na escola. Os horários do intervalo acabam de fechar o tempo geral de horas necessárias que são 400 horas por fase.

Dados do PPP revelam que dentro do quadro de funcionários, técnicos-administrativos e docentes, existe um grande número de contratados. Incluindo as coordenadoras pedagógicas e 35 dos 60 professores a época.

A questão do respeito é central nesse PPP. A palavra aparece em diferentes momentos e contextos ao longo da escrita. O que reforça a ideia trazida no próprio texto de que “O Projeto Político Pedagógico é um documento construído pela comunidade escolar, amparado por concepções teóricas sólidas que ultrapassa a mera elaboração de normas e exigências burocráticas” (2016, p. 13).

Na verdade, o PPP é visto como um caminho possível para a articulação de fatos e conceitos a procedimentos, valores, normas e atitudes reafirmando a responsabilidade da escola em oferecer uma formação ampla ao aluno. Nesse caminho consideram indispensável socializar o saber sistematizado e historicamente acumulado inclusive aqueles produzidos fora dos muros da academia e sem as amarras da ciência. A valorização e apropriação dos saberes produzidos por diferentes comunidades populares são decisivas para o próprio processo de democratização social. Nesse caso é fundamental uma aproximação escola e comunidade.

A comunidade escolar Álvaro Lins entende que a educação se baseia nos princípios da igualdade, de acesso e permanência, e de garantia de um padrão de qualidade. E num país com profundas marcas de injustiça social foi preciso pensar em estratégias de ação para promoção desses princípios, a saber:

- I) Currículo: torná-lo mais enxuto, garantindo o tempo de ensinar bem as ideias principais de cada disciplina, de modo que todo aluno domine a estrutura do conteúdo.
- II) Estratégias de ensino: buscar estratégias de ensino que facilitem a aprendizagem significativa.

III) Avaliação: tornar a avaliação um instrumento de diagnóstico, não de classificação, e promover meios de recuperação dos estudantes (2016, p. 16).

A avaliação então é concebida como prática coletiva e ação reflexiva. Nesse sentido exige um caráter formativo, processual e contínuo. Dessa forma, deve acompanhar todo o processo de aprendizagem onde o erro atua como um importante indicador e parte do processo de ensino aprendizagem. Por ser processual e contínua não pode se restringir as provas. É preciso pensar em métodos diversificados tais como: avaliações em dupla ou grupo, além das individuais, avaliações interdisciplinares, simulados, auto avaliação, avaliação da escola e da equipe de profissionais. E devem acontecer ao longo de todo período, cujo regime é trimestral.

A Escola Municipal Álvaro Lins traz como princípios básicos os seguintes objetivos (p. 16):

1. Valorização dos professores;
2. Incentivar a relação escola/comunidade;
3. Integrar os professores da escola;
4. Valorizar a arte como expressão e comunicação dos alunos nas suas mais diversas manifestações;
5. Compreender e assumir o tempo presente com seus problemas e necessidades;
6. Formar o aluno cidadão desenvolvendo seu espírito crítico;
7. Orientar princípios éticos;

O texto do PPP traz estratégias para o cumprimento dos objetivos supracitados. Dentre elas faço destaque para a valorização do trabalho docente. Inclusive é previsto criar condições para que o professor possa desenvolver o seu trabalho. Porém, o documento não define estratégias explícitas para a realização concreta desse objetivo. Além disso, está previsto no PPP que a escola incentive a participação dos docentes em cursos, encontros, jornadas para o aperfeiçoamento e melhoria da prática pedagógica, criando espaço também para que estes transmitam aos outros professores o conhecimento adquirido.

No que diz respeito à organização do tempo coletivo dos professores, reserva-se uma reunião mensal na forma de grupo de estudos, denominada de reunião pedagógica e durante as reuniões de pais ao final de cada trimestre letivo ou sempre que se fizer necessário. Podemos nos questionar se esses encontros seriam suficientes para se estabelecer uma efetiva integração entre os professores da escola, que podem trabalhar em dias ou turnos diferentes uns dos outros. Outro destaque é em relação ao objetivo 5, que institui o uso de materiais e fontes de informação diversificadas, fontes vivas, livros, revistas, jornais, fotos, objetos, entre outros para o professor não se prender às limitações do livro didático. Para que se tente

garantir quatro aprendizagens que a comunidade escolar considera fundamentais, quais sejam aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Na tentativa de efetivação do estreitamento dos laços escola comunidade podemos citar os eventos realizados, quais sejam as comemorações do Dia da Família (Maio e/ou Agosto), Festa Junina (Junho), Semana da Criança (Outubro), Semana da Consciência Negra (Novembro) e Formatura do 9º ano (Dezembro). Podemos nos questionar se a EJA é convidada a organizar e participar dos eventos realizados na escola, e como fazem com os alunos da EJA que completam a fase VIII no meio do ano?

A escola conta com um órgão colegiado, seus membros são eleitos pela comunidade escolar, em Assembleia Geral. É um órgão auxiliar da administração escolar, com funções de caráter consultivo.

Em relação à organização curricular, a Escola Municipal Álvaro Lins, tem buscado “um currículo que acolha a diversidade, que explique e trabalhe as diferenças, garantindo a todos, os seus lugares e a valorização de suas especificidades” (PPP, 2016, p. 24).

Busca também trabalhar com um currículo flexível, no qual a realidade do aluno esteja presente. Orienta considerar que a maioria dos alunos pertence a uma classe econômica de baixa renda. Um diagnóstico aponta para um predomínio do trabalho dos responsáveis, no caso dos alunos menores, e dos alunos trabalhadores da EJA como assalariados e prestadores de serviço.

Orientam usar os PCNs como pano de fundo das abordagens curriculares de forma a viabilizar “ações pedagógicas mais dinâmicas, criativas, críticas, investigativas, prazerosas e desafiadoras” (PPP, p. 24).

Com a contribuição dos professores foram pensadas ações para a concretização de um currículo que atenda às expectativas de aprendizagem dos alunos do Álvaro Lins, as quais transcrevo aqui (p. 24):

- a) Promover reuniões com o corpo docente a fim de discutir as estratégias pedagógicas que serão adotadas para efetivação da aprendizagem.
- b) Buscar apoio junto aos responsáveis pelos educandos enquanto suporte para a aprendizagem.
- c) Organizar blocos de conteúdos que serão trabalhados em cada trimestre.
- d) Selecionar anualmente um tema gerador para implementação de um projeto que será desenvolvido ao longo do ano letivo para toda a escola de forma multidisciplinar.
- e) Planejar no início do ano letivo a culminância dos projetos fixos: Festa Junina, Literatudo, Festa da Família, Festa da Kizomba, Cantata de Natal - com a participação de todos
- f) Priorizar a discussão curricular nas reuniões pedagógicas.

Em relação ao Projeto Caminhar II, que se refere à EJA, são propostas formas alternativas de intervenção, a saber:

Do 6º ao 9º ano do ensino fundamental a proposta educativa tem como objetivos a apropriação de instrumentos básicos necessários ao acesso a outros graus de ensino, a incorporação ao mundo do trabalho, o fortalecimento da autoestima, dando-lhes oportunidades diante aos desafios da vida moderna (2016, p. 25).

A Proposta Curricular do Município só é citada entre os deveres do corpo docente onde é estipulado que ela deve ser um dos documentos consultados pelos docentes na elaboração de seus planos individuais ou coletivos de trabalho, como podemos ler neste trecho “O plano de curso elaborado pelos professores, de acordo com as orientações curriculares da Secretaria Municipal de Educação e outros documentos pertinentes deverão definir os domínios básicos de cada unidade a serem avaliados nas turmas” (p.30).

Considerando a relação da professora Aparecida com o documento, ela revela que apenas em uma reunião pedagógica em que esteve presente foi discutido o documento, sendo que ela trabalha na escola desde 2014. E que não teve acesso à leitura do mesmo. Sendo assim, podemos questionar até que ponto as falas do documento se restringem ao discurso e não são incorporados na ação. Se limitando a ser, contraditoriamente ao texto que apresenta, apenas mais um documento.

3.2.2 O que diz uma educadora da EJA sobre a sua vida e profissão? E o que isso revela sobre suas práticas?

Currículos incorporam como normal a ausência de sujeitos. É o que nos ensina Arroyo (2013, p.76) ao afirmar,

Uma constatação é que os currículos e os livros didáticos são pensados como espaços de saberes, de conhecimentos e de concepções, descolados de vivências da concretude social e política. Sobretudo, descolados dos sujeitos humanos produtores dessas vivências sociais e dos conhecimentos. Estes aparecem em um vazio social, produzidos, ensinados e aprendidos sem referência a sujeitos, contextos e experiências concretas.

A tensão está posta. O que podemos fazer para reconhecê-los? De que formas destacar suas experiências? Por maiores que sejam as tentativas de apagamentos não há como apagar por completo rostos, vivências e origens de tantos professores e de seus educandos (ARROYO, 2013). Portanto, nesta subseção, a história de vida da professora ganha destaque e a partir dos relatos de sua história pessoal e profissional traz elementos de sua vida, formação e atuação que nos ajudam a entender suas construções e práticas curriculares hoje na EJA. Já que defendemos que saberes, valores, culturas e memórias interferem na história social e disputam com saberes legitimados.

Aparecida tem 44 anos e é natural de Piau, cidade do interior de Minas Gerais, localizada a aproximadamente 45 km de Juiz de Fora. Se autodeclara parda. É heterossexual. Está noiva e pretende se casar dentro de 2 anos. Atualmente mora em JF e divide um apartamento com o irmão mais velho. Veio de vez para o município há 24 anos.

Autores como Arroyo (2013) nos falam sobre a aproximação das origens e das histórias de vida de educadores e educandos. É cada vez mais comum identificar proximidades entre os coletivos docentes e discentes, com relação aos saberes, culturas, classe, raça, campo ou periferia. Ele afirma:

Até os (as) professores (as) das escolas públicas irão tendo os traços, a cor, os salários, a desvalorização da sociedade e os tratos gestores, segregadores, inferiorizantes dos educandos populares com que trabalham. À docência, seu prestígio social não será mais o mesmo (ARROYO, 2013, p. 164).

A história de vida da professora Aparecida se aproxima em certos aspectos das histórias que docentes da EJA, como eu, escutamos em nossas salas de aula. Sua história de vida testemunha uma trajetória escolar não linear, seguida da difícil tarefa de estudar e trabalhar concomitantemente.

Única filha entre quatro irmãos, Aparecida nasceu em um hospital em Juiz de Fora, foi registrada em Piau e cresceu em um arraial nos arredores desse pequeno município. Perto de sua casa havia uma pequena escola, ao lado de um posto médico. O pai sempre foi agricultor e a mãe além de outros afazeres foi também alfabetizadora.

A minha mãe trabalhava na escola e meu pai com a agricultura lá no sítio. Minha mãe alfabetizava as crianças na escola, mas com o tempo chegou a cobrança pelo curso de magistério, que ela não tinha. Ela, então, teve o reconhecimento, que não ia dar. Eles queriam que ela estudasse, que ela continuasse e fizesse, na época tinha um programa para fazer o magistério mais rápido. E ela pensou que como ela já tinha quatro filhos, costumava, fazia doce para vender. Ela era muito virona na roça. Ela achou que não fosse dar conta. Ela tinha um compromisso com os filhos. Aí ela falou com o prefeito da cidade: “se você quiser que eu continue trabalhando me deixa fazendo a merenda pras crianças, me deixa limpando a escola”. Porque na época não tinha quem fazia. Então nós sempre convivemos nesse ambiente escolar.

Aparecida nos conta, que os irmãos estudaram nessa escola chamada Joaquim Antônio de Paiva, mas que à época a mãe já não mais atuava como professora. Como podemos ler na citação acima, depois de algum tempo atuando como alfabetizadora houve uma demanda de que ela se formasse no magistério, o que optou por não fazer já que a vida na roça e a criação dos filhos exigiam esforços em diferentes frentes. Apesar disso foi a mãe que os alfabetizou, mesmo antes de irem para a escola a primeira vez. “Nós estudamos nessa escola. Os quatro filhos. Mas quando fomos estudar lá, minha mãe já não era a professora. Ela era a cantineira. Mas em casa ela nos alfabetizou”. Quando chegou na escola já alfabetizada passou a ser a ajudante da professora. Ajudava outros alunos com dificuldades. “Eu era a ajudante da minha

professora. Como eu já era alfabetizada, eu fazia as coisas e ela me colocava para ajudar os outros que não sabiam, que não tinham entendido e que ainda não estavam alfabetizados”.

O laço de Aparecida com a mãe sempre foi muito forte. A professora nos fala da mãe como sua grande inspiração. Uma figura central em sua vida. Toda a família, seus pais e três irmãos fizeram Aparecida se referir a sua vida, desde a infância, como muito sadia e positiva, com bons exemplos a serem seguidos.

A professora também se referiu a outra figura importante, que marcou sua vida no período de infância e juventude. Era uma vizinha enfermeira que trabalhava no posto de saúde.

Outra pessoa que me marcou, que é viva até hoje e mora lá no arraial, é uma senhora que trabalhava no posto de saúde, que era do lado da escola e da minha casa. Ela gostava demais de mim e de meus irmãos. Estava sempre me incentivando a estudar e seguir em frente. [...] Quando o meu irmão caçula estava para nascer, minha mãe deixou a gente com ela e hoje ela está com mais 80 anos. É um carinho enorme com a gente. [...] quando eu era adolescente o estado mandava diária, pagava né, quem trabalhava nas campanhas de vacinação. E se precisasse de mais pessoas para trabalhar podia dar o nome e a pessoa recebia. E eu trabalhei muito com ela e com a outra enfermeira em campanhas de vacinação. Enquanto elas iam vacinando, eu ia fazendo os cartões, carimbando, marcando as vacinas. Eu fazia as anotações. Então, eu tive uma vivência muito grande dentro de um posto de saúde. Eu ia lá ver as coisas.

Aparecida revela que por ser a única filha, mesmo morando na roça ela era bastante paparicada e protegida. E que nada faltou. Essa proteção acarretou em um episódio bastante marcante de sua vida e que teremos a oportunidade de conhecer em primeira pessoa através do seguinte relato.

Quando eu tinha de 15 para 16 anos eu tive uma questão com o meu pai porque eu já queria algo diferente. Onde eu estudava lá na roça levaram um folheto da Cândido Tostes e eu queria fazer Cândido Tostes⁸. Só que meu pai, na cabeça dele, como minha mãe tinha sido professora na escola rural ele queria que eu fizesse Magistério e que voltasse para Roça. Ele ia arrumar um emprego para mim com o prefeito e que eu ia ficar lá. Aquela mentalidade de, “eu tenho só uma filha eu tenho medo dela engravidar, de acontecer isso, de acontecer aquilo e não sei o quê” então ele queria isso. E ele e minha mãe me matricularam aqui em Juiz de Fora para fazer magistério junto com o chamado hoje ensino médio no Colégio Nossa Senhora de Fátima. Chego lá e o primeiro ano não tinha nenhuma matéria da área de Magistério só tinha as de ensino médio. E eu tive uma professora de física que eu não me adaptei. Eu não entendia as coisas que ela falava, não entendia, não entendia. E ela muito fechada, muito rigorosa... Ela me reprovou, assim como reprovou outros da minha sala. Mas me reprovou e para mim foi o fim da picada porque meu pai não ia gostar. Como que eu ia contar para ele? E combinando com isso, eu morava em Santa Luzia com a minha avó e os meus tios, mais velhos, tinham um amigo. Esse amigo, eu tinha 16, ele tinha 27. Ele solteiro cismou comigo. Queria porque queria me namorar e eu me deixei um pouco envolver pela situação. Só que o cara era problemático. Não sei hoje mas na época ele fazia uso de drogas e tudo, todo tatuado, não gostava

⁸ O Instituto de Laticínios "Cândido Tostes" (ILCT) existe desde 1935, e tem destaque no município de Juiz de Fora pela atuação no desenvolvimento e difusão de tecnologias, na formação de técnicos e capacitação de pessoal para a indústria em questão. Disponível em <http://www.candidotostes.com.br/instituto.html> Acesso em 10 Jul 2019

de trabalhar, não parava em emprego... E aí meu pai ficou sabendo porque minha avó não omitiu. Minha avó contou tudo, falou: “eu não posso ficar com isso para mim você é o pai, ela é a mãe. Eu preciso falar o que está acontecendo e vocês decidem mas não é bom”. Minha avó também era rigorosa. Então combinou com a questão da reprovação e meu pai resolveu me levar de volta para eu pensar um ano na minha vida. Quando eu voltei. Nesse um ano. A minha adolescência foi assim um pouco turbulenta. Não porque eu queria voltar para namorar o cara. Eu queria continuar estudando. Minha questão era estudar não era namorar. O que o meu pai falou do cara eu acabei entendendo toda a situação.

A professora então nos conta que o pai a fez interromper os estudos durante, o chamado hoje, ensino médio, por receio inclusive de que ela engravidasse. Apesar de ser um discurso que expressa uma questão de gênero, Aparecida acredita que se os irmãos, homens, tivessem passado por um momento de vulnerabilidade o pai teria feito o mesmo com eles. Nessa época revela que se revoltou um pouco, mas nada que gerasse grandes conflitos entre eles. Entre a menina exemplar que ajudava a professora na escola das primeiras letras e a aluna reprovada diante da falta de diálogo e flexibilidade da professora de física, sua experiência pessoal exemplifica algumas das graves consequências que a reprovação pode significar para um educando pobre.

Depois desse relato a questioneei sobre o que ela fez na roça durante esse ano. Segundo ela, sua mãe que tinha feito um curso de corte e costura pelo Instituto Universal Brasileiro⁹ pediu que ela escolhesse um curso do catálogo para fazer nesse período. O curso escolhido foi técnico de enfermagem.

Depois desse ano Aparecida conta que não teve oportunidade de colocar o curso em prática, pois os pais decidiram que ela voltaria a estudar. Não iria mais morar em Juiz de Fora, e sim, ir para a escola e voltar para casa. Como Aparecida havia perdido um ano escolar e a logística de sair de um arraial de Piau e vir para JF não era simples, eles a matricularam no Centro de Estudos Supletivos (CESU). Como o CESU é um curso semipresencial, vinha uma vez na semana para participar dos plantões tira-dúvidas.

Aí eu fui fazer o ensino médio no CESU. E eu sempre com a mentalidade de fazer uma faculdade. De seguir. De ter as minhas coisas. De ter a minha casa separada. De não depender do meu pai. De não morar com ele a vida inteira. De ter a minha casa e ter o meu dinheiro.

Mesmo fazendo um curso supletivo Aparecida tinha o objetivo de continuar os estudos. Enxergava na educação uma oportunidade de independência. Ao longo do semestre em que eu estive acompanhando a professora, eu não presenciei diálogos e conversas nas quais Aparecida compartilha essa história com seus educandos. Porém, revela que em outros

⁹ O Instituto Universal Brasileiro existe desde 1941 e se configura como um dos pioneiros do Ensino a Distância (EaD) no Brasil. Disponível em <https://www.institutouniversal.com.br/> Acesso em 24 Mai 2019.

momentos já chegou a falar que foi criada na zona rural, que caminhava longas distâncias para estudar e que o pai é agricultor. Contudo diz que nunca conversou com os alunos, sobre ter reprovado no ensino médio, ficado “de castigo” e depois voltado a estudar na forma de supletivo. Contar a própria história pode ser um caminho potente para acessar os alunos. Muitos deles poderiam se sentir representados e até motivados a seguir em frente mesmo com todas as dificuldades. Entender que sua passagem pela EJA pode e deve ser para além de obter um certificado. Afinal, “contar histórias é como um rito de passagem, de indagação sobre o viver, para a sua compreensão. Passagem de um viver sem sentido para os sentidos do viver humano construídos em coletivo na escola” (ARROYO, 2013, p. 282). A história de Aparecida é também a história de um coletivo: moradores de áreas rurais, pobres, negros, mulheres, trabalhadores.

Determinada a seguir com os estudos, após concluir a educação básica, Aparecida conseguiu um emprego em um consultório odontológico em JF, onde trabalhava meio expediente. Dessa forma, deu conta de conciliar o emprego ao cursinho pré-vestibular. Queria cursar Ciências Biológicas. Caso tivesse passado na Universidade Federal de Juiz de Fora teria que abrir mão do emprego já que o curso era e ainda é integral diurno. Um ano por insistência de uma tia, tentou vestibular para pedagogia, mas não era o que ela queria.

Aparecida: Um ano eu tentei pedagogia. Eu tentei porque minha tia insistiu muito. Aí eu fiquei primeiro excedente e fiquei assim “ai meu Deus do céu eu vou ter que entra”

Ana Carolina: estava querendo não ser chamada?

Aparecida: É, e não fui. E eu: “Ai que benção”. Era noturno. Eu fiz para noturno, porque eu falei assim: “já que biologia está difícil e eu vou ter que parar de trabalhar, então, vamos na pedagogia né”. Mas aí tinha um negócio me puxando que não era, que não era...

Já no quarto ano de cursinho o Centro de Ensino Superior (CES) abriu o curso de Ciências Biológicas.

Quando abriu no CES um dos meus irmãos, o terceiro, falou comigo assim “ah deixa de ser boba, você gosta é de biologia, vai fazer... abriu a primeira turma no CES, vai fazer a biologia”. E eu já sabia que lá dava bolsa e quando eu entrei lá as bolsas eram muito boas. Foi onde eu estudei e tinha a disciplina de “se é quatro anos de curso, em quatro anos eu tenho que formar porque eu não posso ficar toda a vida, ficar no oba-oba” e assim foi.

Apesar de Aparecida não ter desejo de fazer pedagogia, ela diz “Nunca me passou pela cabeça não ser professora. Eu não queria fazer a pedagogia”.

Ao rememorar aspectos de sua vida pessoal, a professora nos conta que toda a conquista de sua família se deu através do trabalho. Seu pai, um filho entre dezoito, sempre viveu da terra. Hoje é aposentado pelo fundo rural. Sua mãe, hoje já falecida, era funcionária do estado de Minas e também mantinha outros afazeres para complementar a renda. A própria

Aparecida começou a trabalhar cedo, ainda nos tempos de cursinho pré-vestibular, manteve-se trabalhando durante a faculdade e mantém dois ofícios até o momento.

Lá atrás as coisas eram até mais difíceis. A renda vinha mesmo da produção. Então ele tinha que plantar... Ele (o pai) sempre teve a produção de banana. Tinha que vender para ter dinheiro. Também plantava para subsistência. Então, alimento a gente tinha. Nós fomos criados com arroz que meu pai plantava o feijão, a mandioca e as verduras. Também tinha as criações. Nada em excesso, mas criava-se porco, tinha muita galinha, então, tinha ovos também. Lá em casa, no sítio, não foi dedicado a ter gado, então, a parte de leite aí já comprava. Meu avô tinha sítio também e às vezes o leite vinha de lá do meu avô. E o meu pai tinha que plantar e vender. Aí plantava para subsistência e um tanto para vender. Então, assim, dentro de uma coisa regrada, a gente não teve uma vida ruim, uma vida com muita dificuldade. A gente só não podia esbanjar... Meu pai não tinha carro, nunca aprendeu a dirigir. Minha mãe mesmo trabalhando na escola, ainda costurava para ganhar um dinheirinho extra, fazia bolsa de palha pra vender aqui em Juiz de Fora, fazia doce. Ela tinha muito conhecido aqui em Juiz de Fora que encomendava doce. Então estavam sempre ali batalhando. O essencial para viver, a gente tinha.

Ao falar de sua família, emociona-se ao rememorar a figura da mãe e materializa a saudade em palavras.

Minha mãe era minha rainha. Ela foi tudo para mim (emocionada). Até na véspera da morte. Ela era demais tanto na criação, nos ensinamentos dela. Ela também se orgulhava, no final da vida, depois que ela viu os filhos adultos, ela se orgulhava dos filhos. Era muito bonitinho ela falar dos filhos, do que um fazia, o que o outro fazia. Em particular comigo. A maior felicidade dela era saber que eu era professora. Eu trabalhei em Piau 9 anos dando aula. Trabalhava aqui e dava aula lá, aqui no escritório. E como ela trabalhou nessa escola e conhecia todo mundo da cidade, a felicidade dela era sentar perto dos alunos e perguntar para eles: “você estuda com a ‘Aparecida’?” E quando os meninos falavam de mim ela ficava toda feliz. E os meninos também gostavam dela, porque ela foi uma profissional maravilhosa. Mesmo depois na cozinha, os meninos que tinham dificuldade ela ficava com pena e ela falava assim: “‘Edna’ (uma professora brava que tinha na escola) pode mandar o fulano aqui para cozinha”. Minha mãe tinha uma carteira na cozinha lá na escola rural municipal. E o menino levava os cadernos e os deveres e ela ia ajudando ele. Tanto é que tem a geração de 22/23 anos que conviveram com a minha mãe desse jeito e mesmo os que não eram sobrinhos, o meu pai tinha muitos irmãos, os outros alunos também chamavam ela de tia.

Todos os aspectos abordados nesta subseção nos ajudam a entender certas escolhas curriculares da professora. Afinal, conforme Nóvoa (1995, p.17) assevera “É impossível separar o eu profissional do eu pessoal”. As seleções que cada professor realiza cruzam-se com sua maneira de ser e sua história. Assim, parece-nos possível relacionar o conteúdo programático do segundo semestre de 2018, voltado fundamentalmente para saúde e meio ambiente (VER ANEXO A, p.205), com suas experiências de vida e os encontros com pessoas importantes que marcaram suas escolhas. São então, áreas de grande afinidade da professora. E essas preferências e escolhas podem estar associadas às suas vivências e experiências de vida, no meio rural e seu contato desde cedo com profissionais da área da saúde.

Aparecida também nos conta sobre a história de uma tia, que também teve uma vida escolar não linear e, mesmo assim, conseguiu se formar em medicina, e que por isso é também uma referência de vida e fonte de inspiração:

Outra pessoa que me fez interessar muito pela área da saúde foi a minha tia Matilda. Essa minha tia, ela foi estudar mesmo, ela já era mais velha. Ela fez até a quarta série, mas depois como ela era muito agarrada com meu avô, ela não queria vir estudar. Então ela só voltou a estudar depois de moça com 16/18 anos, quando meu avô morreu por causa de um aneurisma. E ela sempre falava que ela ia ser médica. Só que ela trabalhava. Meu avô morreu. E ela veio para trabalhar. Eram 11 irmãos e ela tinha que trabalhar para ajudar a cuidar dos menores. Ela foi trabalhando na Santa Casa na faxina. Depois ela fez técnico de enfermagem e tentava passar em medicina na federal que já era concorrido. Tem 32 anos que a minha tia formou. Ela primeiro fez Ciências Biológicas. Ela conseguiu passar e quando ela estava à beira de formar na federal ela passou em medicina em Barbacena na faculdade São José. Aí ela foi fazer medicina. Então para mim ela sempre foi a referência nessa área.

Em nosso segundo encontro, falando especificamente de seus tempos de escola, Aparecida nos conta de situações interessantes como de quando precisou ir estudar, o chamado ginásio à época, em outra cidade.

Quando eu fui para o fundamental II, que era chamado de ginásio, eu tive que ir para outra cidade. Mas eu não morava na cidade. Eu saía da minha casa na roça e tinha que ir até Tabuleiro, que é outro município. A gente não ia para Piau porque da roça até Piau a distância era maior do que ir para esse outro município. Então, meu pai chegou num acordo com a minha mãe que a gente iria estudar em Tabuleiro e que eu e o Murilo iríamos de ônibus. Só que da nossa casa até o asfalto onde passava o ônibus era uma distância boa, 5 ou 6 quilômetros. Meu pai não deixava a gente ir de bicicleta porque dizia que menino não tinha juízo e que a gente ia machucar. E aí a gente ia caminhando. O dia que tinha carona, porque um dos meninos que ia com a gente, o pai dele trabalhava aqui em Juiz de Fora, então tinha dias que o pai dele descia de carro então a gente pegava carona com ele. Ou indo ou voltando. E se tivesse alguém indo para cidade a gente pegava carona também. Em Tabuleiro eu fiz o quinto, sexto e o sétimo. Quando eu fui para oitava série, a escola por questões de demanda, fechou a turma durante o dia e passou para a noite. Aí para ir a noite não ia dar. Eu teria que andar no escuro. E também não tinha horário de ônibus. Para ir para essa cidade a gente tinha que ir nos horários que os ônibus vinham de Juiz de Fora, passava por lá e passava na cidade e para voltar a mesma coisa. Então ficou naquele dilema. Meus pais procuraram e decidiram nos mandar para Coronel Pacheco que tinha a oitava série. Na época não era nono ano. De dia, à tarde. E ao invés da gente ir num sentido a gente ia no outro. Para outra cidade. E com essa mudança eles decidiram levar meu irmão comigo para termos companhia. Eu estudei um ano em Coronel e ele estudou dois, porque ele era um ano antes de mim.

Esse relato nos mostra as dificuldades enfrentadas por aqueles que decidiam ou eram incentivados a continuar nos estudos. Essas dificuldades funcionam como verdadeiras peneiras, onde a grande maioria das pessoas, infelizmente, não passa. E podemos nos questionar: Que peneiras ainda existem durante os percursos escolares dos alunos da EJA? Por quantas peneiras passamos para chegar aonde chegamos? Por quantas peneiras essa professora da EJA passou? Por quantas peneiras nossos alunos ainda tão jovens da EJA

passaram? O que ou quem se seleciona? Que caminhos devemos construir para garantir o que diz nossa constituição, o direito à educação para todos e todas?

Alunos e alunas jovens da EJA carregam marcas da exclusão e das injustiças da sociedade, contudo também carregam resistências. A esperança está ali, esperança que os movem a continuar apesar de tudo. Apesar do cansaço, apesar do medo (estudar a noite em territórios nem sempre pacíficos), apesar das faltas materiais. Carregam a esperança que continuar ou voltar para a escola garantirá seu direito a uma vida digna, justa, humanizada. É profundamente inspiradora a fala do professor Arroyo (2017, p. 7): “vê-los como itinerários pelo direito a uma vida justa. Humana. Dão continuidade a itinerários que vêm de longe, da infância-adolescência para as escolas públicas, por direito à justiça, igualdade”.

Da mesma forma que é categórico ao demarcar a importância de afirmarmos na escola, nas práticas que lá se realizam e nos contextos de formação docente que “nossa cultura política classista, sexista e racista classifica, segrega não cada indivíduo, mas os coletivos” (ARROYO, 2017, p.115). Em suma, é preciso superar uma visão individualizada que marca os sistemas escolares e o pensamento político, legal e pedagógico e reafirmar os processos de segregação que sujeitos coletivos enfrentam historicamente. A história de Aparecida, seus irmãos, colegas, vizinhos, familiares é testemunho dessa história coletiva de negação de direitos.

Na roça, os primeiros da nossa geração a continuarem a estudar fui eu meus irmãos. Atrás de nós vieram somente 3. Eu tinha um colega, ele já tinha morado em Juiz de Fora, ele tinha outras ideias. Ele quis estudar. Então ele ia também e fazia esse trajeto. Uma moça, inclusive é professora hoje. Encontro com ela de vez em quando. Ela fez Pedagogia. Dá aula até para aluno especial. E outro rapaz. Esse continua morando na roça, mas também não estudou muito mais. Estudou só mais um ano ou dois e acabou desistindo. E aí outros adolescentes não iam porque ou o pai não valorizava ou eles achavam que a distância era um empecilho.

Apesar de todas as dificuldades, a partir de um desejo intrínseco e o apoio da família, Aparecida teve condições de prosseguir. Acreditava que os estudos a levariam a outros lugares e de forma independente. A escola se fez como itinerário humano no caminho da própria humanização. Com exceção do ano em que estudou no colégio católico em Juiz de Fora, sua trajetória escolar foi na escola pública, mundos diferentes então foram sendo conhecidos ao longo de sua trajetória escolar. O que aponta também a escola e a trajetória escolar como possibilidades de ampliação de vivências e de suas visões.

No Nossa Senhora de Fátima foi algo diferente. Até então eu só conhecia, só tinha contato com o pessoal mais do interior, da minha roça, lá de tabuleiro, lá de Coronel. Cidades de interior pequenininha mesmo. Aí eu vim para cá e tive contato com outros tipos de adolescentes, de cidade maior e que tinham outras programações. Então fui conhecendo outros mundos.

Em relação a sua formação inicial no curso de licenciatura em Ciências Biológicas, dois aspectos destacam-se. Primeiro, Aparecida recorda que grande parte se deu concomitante ao trabalho, inclusive como professora

Aparecida: Iniciei o curso em 2002 e eu formei em meados de 2006, porque não teve o vestibular no início de 2002 teve no meio do ano de 2002. Nesse período eu fazia faculdade e trabalhava no consultório e já comecei a dar aula antes de formar.

Ana Carolina: Então durante o curso você começou a dar aula?

Aparecida: Isso. Eu comecei a dar aula em 2004. Mas assim não dei aula 2 anos direto mas pegava os contratos do estado, porque na prefeitura sempre teve exigência de você já estar formado para você pegar, aí eu dava aula no estado que tinha autorização. Eu cheguei a dar aula de ciências, depois quando estava mais avançado eu consegui autorização para dar aula de biologia e de química, então eu dei antes algumas aulas de química e dava muita aula de ciências.

Segundo, o caráter cientificista e direcionado para a pesquisa acadêmica na área de Biologia.

Aparecida: Tinha psicologia da educação, didática. Com relação especificamente mesmo da educação não foram tantas matérias, como as específicas de biologia. O CES, eu acho, teve uma visão, quem montou o curso, a coordenação, queria um curso bem científico mesmo. Não queria muito voltar aquilo ali para a educação. Então, colocou só as matérias que eram obrigatórias mesmo para iniciação.

Ana Carolina: No diploma está licenciatura?

Aparecida: Licenciatura, porque eles queriam fazer o bacharelado depois. Só que aí o coordenador do curso, na época, ele era licenciado em ciências biológicas. Ele fez mestrado na Embrapa numa área de leite. De análise de qualidade do leite e aí ele teve a preocupação de passar para a gente o seguinte: “Se você fez somente a licenciatura você pode se inscrever em um conselho. Você depois vai se especializar e você pode atuar em determinada área que você escolher. Estar como licenciado não é empecilho”. E no histórico da gente aparece muito mais matéria específica de biologia do que da licenciatura. Mas veio como licenciatura tanto é que eu acho que é assim até hoje. Eu não sei se já diferenciou. E ele explicou: “Se você fizer a opção de fazer só o bacharelado você não vai poder dar aula e se você fizer licenciatura você pode dar aula e você pode se especializar e trabalhar numa determinada área que você escolher”.

Ao mencionar o curso de licenciatura e as disciplinas ofertadas podemos reconhecer o que nos fala António Nóvoa (2017) sobre cursos que são bacharelados disfarçados e não licenciaturas. Miguel Arroyo (2017) é ainda mais crítico aos contextos de formação docente que atendam a determinado projeto e escola. Ele nos fala dos cursos de licenciatura que formam professores como pedem as escolas: capazes de reproduzir a matéria a tempo completo, sem tempo para outras atividades que desvirtuem a concepção conteudista do currículo.

Ainda assim, há espaço de resistência no contexto da formação inicial. Em relação às disciplinas específicas da área da educação, Aparecida se recorda das falas de uma professora que defendia a identidade educadora. Talvez um dos poucos contatos, ainda na graduação, que provocava outras identidades docentes para além da aulista. A educadora também faz

referência à ação da professora de estágio que destaca no debate das aulas a importância do educando no processo pedagógico.

Uma professora de estágio, ela é professora de ciências da rede. Eu me lembro dela falando que se você tivesse programado a sua aula, mas chegou lá não deu para dar aula daquilo que você programou e o menino quisesse outra coisa que você poderia se render aquele momento de fazer algo diferente com os meninos e uma das coisas que me marcou bastante também foi ela dizer que a gente deveria ter aproximação com os alunos e a gente saber mais quem é nosso aluno, qual que é a origem dele, o que ele passa em casa, para você saber lidar com isso, que é um desafio. Não é achar que todo mundo vai pegar matéria pronto acabou.

Não é nem um pouco incomum que professores se sintam despreparados para lidar com as situações que fogem ao conteúdo disciplinar, afinal, o quanto aprendem a ser educadores nos cursos de formação de professores? Por que tantos limites? Para Arroyo (2017) é uma resposta que nos exige entender nossa história social, política e pedagógica.

Parece estranho, mas as artes de educar nem sempre estiveram presentes em nossa formação. O ser educador (a), a identidade educadora nem sempre fez parte de nossa identidade profissional. Quando no cotidiano das salas de aula, no convívio e nas relações com os alunos precisamos recorrer às artes de educar nos sentimos carentes de seus domínios. Despreparados.

Por que a preparação para sermos educadores (as) não faz parte de nossa formação? Não entenderemos nossa história sem responder a essa pergunta em nossa história social, política e pedagógica (ARROYO, 2017, p.24).

Se a identidade educadora não é forjada nos cursos de licenciatura. Podemos imaginar que essas lacunas se aprofundam ao falarmos da identidade educadora de professores da EJA. A fala da professora nos revela que essa identidade é construída em serviço, já que durante a formação a modalidade não é contemplada nas disciplinas, nas falas e discussões.

Na graduação nenhum momento tratou da EJA. Na época do CESU não chamava Educação de Jovens e Adultos, chamava-se supletivo. Centro Supletivo de Juiz de Fora. Depois eu fui sabendo da existência da EJA onde muitos colegas que foram para área de educação falavam bem. Porque nesse período as salas não estavam com tantos jovens. Eram pessoas mais velhas. Foi onde eu descobri. Eu dei aula a primeira vez para EJA aqui em Juiz de Fora, na Escola Estadual Fernando Lobo. Eu tinha duas salas. Essas duas salas eram de pessoas mais velhas. Pessoas que trabalhavam no comércio. Pessoas que já estavam aposentadas. Foi onde eu tive o primeiro contato, cara a cara, com os alunos da educação de jovens e adultos. Ali eu me apaixonei por aquela EJA. É muito engraçado. Todo mundo fala que é saudosismo daquilo que existiu. A gente fica saudosa com aquela época. Então me apaixonei por aquilo ali. Era muito gostoso. Depois quando eu voltei para EJA e já tinham os jovens eu fui me adaptar aquela nova realidade. Eu tinha que também saber lidar com aqueles jovens. Jovens que foram reprovados. Cada um com a sua história. Cada um com seu problema.

Em suma, “os saberes da infância-adolescência-juventude não aprendidos nos cursos de formação são aprendidos diariamente no trabalho, na relação com a sala de aula” (ARROYO, 2013, p.97).

Essa formação inicial marcada por uma perspectiva cientifizada, de hipervalorização de conhecimentos da área de referência em detrimento de conhecimentos pedagógicos que

inclusive se centram na discussão sobre os educandos da escola básica, balizam as queixas frequentes de professores sobre o descompasso da teoria e da prática. Também sugerem um grande contingente de profissionais sendo formados em serviço. E aqui não me refiro a formação acadêmica em serviço como sinônimo da formação permanente e continuada, mas de professores sendo formados na ação de sua própria prática.

No caso da EJA, a formação acadêmica de seus educadores nem sempre antecede a prática docente. Não raras vezes, o educador, qualquer que seja sua escolaridade, constitui-se na prática e, desafiado por ela, procura a formação acadêmica, que, nesse caso, não pode ser denominada “inicial” (DI PIERRO, 2006, p.283).

Essas lacunas, entre a formação inicial e a prática, podem assim como nos fala Di Pierro (2006) levar os profissionais desafiados a buscar uma formação específica.

Os professores percebem na prática que a formação inicial pouco dá conta da problemática de superar o aluno genérico, ou seja, conhecer os alunos concretos que circulam na escola, no caso aqui, dos jovens alunos da EJA. Por isso, essa formação é relativizada pela docente em função do pouco que atende aos seus propósitos como professora e também em função de um exemplo familiar de boa docente que não tinha formação.

Se eu não tivesse ido (trabalhar na escola) enquanto eu estava estudando ou se eu tivesse ido depois que eu tivesse formado talvez eu não ia enxergar a educação, os alunos como eu enxergo hoje. E tem também uma influência da questão da minha mãe. De ter sido alguém, uma professora, que mesmo não sendo formada cumpriu um papel. Questão de exemplo também e que sempre estava se preocupando com o outro.

Com relação à formação continuada, Aparecida nos fala de três cursos realizados ao longo de sua trajetória profissional, a saber: i) Gestão Ambiental - UNIPAC/BARBACENA; ii) Técnico Ambiental - IFET/RIO POMBA; iii) Ensino de Ciências e Biologia - EAD/UFJF. Segundo ela todas influenciaram suas práticas, mesmo as mais específicas. Essas formações a fizeram de certa forma mudar suas práticas.

Fiz gestão ambiental com ênfase em gerenciamento de resíduos sólidos e educação ambiental. Terminei. Não passou muito tempo, abriu no IFET outra seleção. Eu me candidatei e fui selecionada. Fiz o curso de um ano e meio. Um técnico ambiental. Concluí e tudo. Terminei o técnico ambiental. Depois de um tempo apareceu a da Federal. Ensino de Ciências e Biologia. Fui ler o edital e falava que um dos critérios era ser professor na rede pública, ter experiência. Eu me inscrevi. Mande a comprovação da minha experiência do meu tempo. E fui selecionada também. Já tá quase terminando.

Essas formações continuadas influenciam bastante. Pra gente ir mudando um pouquinho aqui, um pouquinho ali. A gente vê muita coisa. Na Federal mesmo teve uma disciplina que teve muito vídeo de aula prática. Essa disciplina te fazia muito pensar como que você vai ensinar para seus alunos. Claro que tem coisa que fica fora da realidade dos alunos. Mas assim Como você ensinaria? O que você faria? Então ajudou bastante. Mesmo que você não aproveita aquilo ao máximo. Mas você tá sempre pegando uma coisinha aqui uma ali pra tentar ir mudando.

Nessa da Federal principalmente levava muito a reflexão da prática. Esse conteúdo aqui, como que você ensinaria? Como vai ser o procedimento? Então muitas das

atividades eram você estudar, ler o conteúdo, ler artigos e você montar um plano de aula. Você montar alguma coisa. Como que você vai fazer aquilo ali com os alunos e descrever para eles e mandar e participar de fórum, então leva muito a reflexão. O que sempre me marcou nessas minhas formações foram as aulas práticas. É o que eu mais sinto falta na escola que eu estou agora, porque ela não tem estrutura para tal coisa. Diferente da minha escola de Piau. Eu fiquei lá 9 anos. No início a gente não tinha, mas depois teve uma reforma na escola onde foi criado o laboratório com bancada. Então eu sinto muito. A gente não tem muito aonde ir com eles porque a escola não tem estrutura, não tem os materiais. Aí igual hoje eu vou chegar lá eu vou ver se o diretor providenciou o mural para os meninos da EJA colocarem as frases que eu pedi. Que eu quero que eles coloquem hoje para já ficar exposto. Então tem algumas barreiras. E eu sempre fico lembrando das aulas práticas. O quanto que uma aula prática uma simples aulinha prática ela às vezes leva os meninos a se interessar muito mais do que você ficar só na sala de aula. Na sala de aula você já percebeu, eles não gostam nem de ler. Tem a preguiça de ler, tem preguiça de escrever. Eles vendo já é diferente. Uns mais outros menos, mas já vão se interessar por aquilo dali.

Nesse trecho evocado a professora qualifica as experiências formativas em face às fronteiras produzidas pela realidade concreta de sua prática na escola. Sacristán (2000, p. 201), nos ajuda a entender com a seguinte fala:

O valor de qualquer currículo, de toda proposta de mudança para a prática educativa, se comprova na realidade na qual se realiza, na forma como se concretiza em situações reais. O currículo na ação é a última expressão do seu valor, pois, enfim, é na prática que todo o projeto, toda ideia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou de outra; se manifesta, adquire significação e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida. Às vezes, também, à margem das intenções, a prática reflete pressupostos e valores muito diversos.

Com relação a sua trajetória profissional como professora, Aparecida nos conta que seu primeiro cargo foi em substituição a uma professora de licença maternidade na Escola Estadual São Pedro, no município de Piau.

A primeira vez que eu entrei em sala de aula foi em 2005, foi até lá na minha cidade, em Piau, a minha mãe trabalhava na escola e assim eu tava estudando, mas não estava andando atrás de contrato, porque eu tinha colegas que começaram desde o segundo período e eu não fui. A minha mãe trabalhava na escola e tinha uma profissional lá que tinha dois cargos, da famosa lei 100 e ela teve bebê e tinham aberto a designação e eu não fui, não me interessei, só que o profissional que pegou não ficou, ele largou, achou difícil o deslocamento e tudo e ele tinha que ficar, se não me engano ele pegou os dois cargos que era tarde e noite então ele tinha que ficar, como eram muitas aulas, tinha que dar aula todos os dias e aí ele não ficou. Ele abandonou e no que ele abandonou ficou difícil arrumar um profissional para ir para lá, aí o diretor perguntou para minha mãe se eu queria, porque ele ia reabrir a designação e se eu não queria ir lá concorrer, ajudar a escola, porque tava difícil arrumar profissional, aí minha mãe falou comigo e eu falei: posso mas só em um horário, eu não posso os dois, tarde e noite, tem que ver como são esses cargos, aí ele falou que os cargos eram divididos, assim: um cargo à tarde completo e um cargo à noite e que ia depender de qual eu ia escolher e eu falei, para mim teria que ser da tarde por causa da faculdade que estava quase no final e que eu fazia a noite e aí aonde eu consegui, eu fui, eu concorri ainda no dia e só foi eu, não foi outro profissional que depois apareceu um daí uns dias para pegar as aulas da noite e foi lá que eu tive o primeiro contato mesmo com sala de aula e eu dava aula lá para o fundamental 2, no turno da noite era o ensino médio, mas eu fiquei com Fundamental 2 e eu tinha que ir lá dar aula todos os dias de segunda a sexta, viajar para dar aula.

Apesar de a professora ainda estar em processo de formação ela nos conta que sua primeira experiência foi bastante satisfatória e motivadora já que ela contava com a colaboração dos alunos que se mostravam interessados em suas aulas.

Como a escola era muito tranquila não foi difícil não, foi bem tranquilo, os alunos muito tranquilos, nessa época lá os meninos tinham comportamento exemplar, não era aquela coisa que eles não, faziam uma bagunçinha aqui outra ali, mas eles tinham que hora da aula é hora da aula e muitos meninos participativos, tanto é que tem um menino que me marcou demais que eu cheguei lá dando aula para ele no sexto ano e depois assim dei para ele no sexto, dei aula para ele no sétimo, depois eu voltei para a escola em 2009 e peguei turma dele e ele tirou ensino médio comigo, ele fez primeiro, segundo e terceiro ano comigo e ele fez direito aqui na federal e hoje ele já está advogando. E aí eu lembro daquele aluno pequenininho, mesmo eu sendo baixinha, lembro daquela criança e aí hoje já fez direito e ele entre outros, tiveram outros também mas a escola era super tranquila, não que hoje não seja, hoje também é, só que hoje já tem alunos da própria comunidade que dá um pouquinho mais de trabalho, faz uma bagunça aqui a mais, outra bagunça lá, já tá bem caracterizado aquele que não quer estudar mesmo, mas só vai lá porque a mãe obriga por causa de bolsa família, não sei o que, mas foi super tranquilo.

A professora também nos conta como em seu início de carreira via seu trabalho, seus alunos e o currículo de ciências.

Eu me via como uma aventureira né? Porque tinha que viajar. Mesmo depois que passou esse tempo, que eu voltei para lá. Assim, aquilo era muito bom. Mas uma aventura porque você pegar a estrada, ir lá trabalhar e voltar acaba sendo uma aventura. E também uma experiência muito boa, muito gratificante, porque eu estava trabalhando na minha terra. Então eu conhecia e conheço a grande maioria dos meninos, dos alunos, das famílias. Os meninos me conhecem. E foi criando também aqueles que me conheciam mas não tinham contato comigo foi criando laços ali e foi criando um vínculo com aqueles meninos. Muito bom. Até com aqueles bagunceiros que estão lá até hoje. Em 2015 eu peguei dois sextos anos com meninos bem levados e aí tinha um menino muito levado, mas que criou muito vínculo comigo. Em 2016 eu voltei só que eu não fiquei com a sala dele. Não fiquei com a turma dele porque o outro professor quis a turma dele. Mas é muito interessante você chegar na cidade você parar na praça em frente à escola ou você entrar na escola e aquele menino ele ir te cumprimentar. Ele ir te gritar. Outro dia mesmo eu tava lá na cidade e encontrei com ele, passou de bicicleta e ele me gritou, você não vai voltar não? Volta! Sabe então assim é uma coisa muito gratificante. [...] Eu via eles com um futuro brilhante, eram alunos muito batalhadores. [...] O currículo de ciências, eu via já como uma coisa engessada, de acordo com as coordenações, com as orientações tinha que seguir muito a risca. Inclusive até no início a ordem do livro didático e utilizava fielmente o livro didático. Aí depois com o tempo você vai mudando alguma coisa aqui outra ali muda a ordem e tudo e cumprir o programa. E quando nós nos deparamos também com muitos alunos que queriam fazer provas externas você fica com aquela coisa de cumprir mais ainda para auxiliar seu aluno.

Depois dessa primeira experiência na Escola de Piau, no outro ano, com a volta da professora de licença ela precisou buscar outro cargo. Já formada, ela foi trabalhar na Escola Estadual Fernando Lobo, em Juiz de Fora. Onde teve contato pela primeira vez com turmas de EJA, mas que segundo Aparecida, era outra no ano de 2006.

Não voltei para lá porque a professora tinha dois cargos de lei 100 e ela voltou da licença maternidade. Mas se tivesse vaga para lá, contratação para lá, com certeza eu ia querer voltar. E aí eu fui para o Fernando Lobo aonde eu fiquei um período somente à noite, substituindo. Mas era uma substituição longa de uma professora.

Quando ela voltou, outra entrou de licença e eu migrei de um cargo para o outro porque dentro de “X” Dias, 5 dias acho, se acontecer isso não precisa fazer outra designação. Aí eu migrei, tinha aulas à noite e tinha turma de 6º ano a tarde.

A EJA entrou na minha vida profissional em 2006 que eu peguei um contrato no Fernando Lobo. Quando eu cheguei lá que me foi apresentado. Depois que eu peguei o contrato. Que tinha uma turma de Educação de Jovens e Adultos. Aí foi ali que eu tive o primeiro contato e me apaixonei pela EJA. Mas naquela época porque tinha só pessoas mais velhas. Só trabalhadores mesmo e a sala não tinha adolescente.

Aparecida nos conta que apesar de ser sua primeira experiência na EJA e na falta de orientações e materiais para a modalidade, ela não replicava de forma aligeirada sua prática do regular. Com a EJA ela seguia com conteúdos mais livres.

Para o regular a gente tinha livro para seguir, orientação. Maior problema lá para mim, assim era bom trabalhar. Uma delícia. Mas a EJA não tinha orientação nenhuma não tinha nada para te orientar. Então você tinha que pegar e falar “vou trabalhar isso, isso, isso”, mas não tinha orientação. [...] Nessa época eu nunca tinha dado aula para EJA. Mas eu não seguia para eles o currículo ali fixo do regular. Eu me lembro que tinha uma turma, essa única turma de Ensino Médio, eles estavam no segundo ano. Eu peguei eles no segundo e depois dos 6 meses eles estavam no terceiro. E eu seguia conteúdos mais livres para eles, porque inclusive tinha muitos que tinham dificuldades. Tinha uns com mais facilidade outros com muita dificuldade. Então os conteúdos mais livres seriam mais fáceis para eles entenderem do que eu trabalhar, por exemplo, pegar o 2º ano e ter que dar zoologia e botânica, 3º ano genética. Então eu trabalhava com temas mais livres.

Quando questionada sobre o que considerava temas livres, Aparecida conta que se tratava de temas do cotidiano, assuntos que estavam em voga. E deu como exemplo a Febre Amarela, que na época estava tendo muitos casos.

Ao longo desta subseção buscou-se conhecer aspectos da vida pessoal da professora parceira da pesquisa bem como de sua formação e trajetória profissional. A partir de entrevistas de história oral de vida intencionamos resgatar o direito a saber-se da educadora em questão. Ao lado de Arroyo (2013) entendemos que o direito a se saber configura-se como o direito ao conhecimento e a possibilidade de disputa no território do currículo. Esse saber deve ser garantido e marcar a profissionalidade docente. Entender-se como sujeito de uma história positiva, de luta, de resistência, de dignidade. Fruto de tensas relações e de uma rica diversidade sócio - cultural é caminho fértil para a quebra de imagens tão negativas e inferiorizantes acerca da docência e dos educandos que frequentam a escola pública. Como afiança o mestre Arroyo,

O direito a saber de si não é reduzir o foco do conhecimento universal, do social e suas múltiplas determinações para narrativas da vida particular, mas reconhecer as narrativas particulares de suas vidas na história universal. Entender mestres e educandos juntos como a concretude de suas experiências sociais, raciais, de gênero, de trabalho, sobrevivência e sofrimento está determinada pelas relações sociais, sexuais, raciais, políticas, hegemônicas da sociedade (ARROYO, 2013, p.281).

Colocar o professor no centro do debate curricular e das problemáticas de investigação é um posicionamento heurístico e político que essa pesquisa persegue como central.

3.2.3 A influência dos condicionamentos escolares

Para entendermos a importância da estrutura do meio ambiente no qual o currículo se desenvolve basta pensar nas desiguais possibilidades que um laboratório, uma oficina, uma aula expositiva tradicional, saídas da escola, etc. oferecem. Portanto aspectos básicos do ambiente escolar são partes integrantes do currículo, que de acordo com Schubert (apud SACRISTÁN, 2000, p.94) podem ser pensadas da seguinte forma:

Física: configurada pelos elementos materiais da aula e da escola, desde o edifício até o mobiliário, a disposição de espaços, os serviços, etc;

Materiais: disponibilidade de materiais didáticos na escola, sua acessibilidade para os alunos, normas de uso;

Interpessoal: relativa ao tipo de organização dos grupos humanos, critérios de agrupação de alunos, relações entre professores, etc;

Institucional: o estilo de gestão e governo que afeta o clima de trabalho e de aprendizagem;

Psicossocial: é a atmosfera psicossocial criada pelas relações sociais.

Pudemos conhecer um pouco da infraestrutura da Escola Municipal Álvaro Lins através das pontuações sobre o Projeto Político Pedagógico da instituição. A professora Aparecida revela que no início de sua atuação na escola ela usava muito o quadro e pouco ia para outros espaços disponíveis, como a sala de multimeios ou a sala de informática. Segundo ela era devido a um grande receio que os alunos não se comportassem e danificassem os equipamentos. Com o tempo a professora foi sentindo confiança nos alunos e passou a levá-los com mais frequência à sala de multimeios. Outras mudanças foram também acontecendo nas aulas dentro de sala. A professora conta que tem uma grande preocupação com que os alunos tenham algum registro das aulas e como eles demoravam muito para copiar ela passou a levar mais materiais xerocados e intercalar esse recurso com o quadro. Esses materiais englobavam figuras, exercícios, textos, entre outros.

Ao abordarmos a mudança de certas práticas como uma tentativa de elevar o interesse dos alunos podemos pensar em outros condicionantes escolares, que são as relações interpessoais e psicossociais. Para alguns autores como Paulo Freire (1987) e Miguel Arroyo (2013) esse é o ponto chave. Os alunos se mostram tão desinteressados porque a escola, o currículo, a ciência não diz nada sobre suas vidas, sendo que o ponto de partida deveria ser os contextos dessas vidas.

Que interesse podem ter por conteúdos onde não espelham suas imagens, identidades e memórias coletivas positivas? Ou onde os espelham como um fardo, uma mancha nacional? Essas visões do povo contaminam a visão da escola pública que virou também um fardo, uma vergonha nacional. Terminam contaminado a representação social dos próprios profissionais da escola pública (ARROYO, 2013, p. 272 - 273).

Muitos dizem que os adolescentes e jovens que chegam hoje na escola são *outros*. Mas que outros? As classes populares, felizmente, hoje estão na escola, mas muitos entram nela carregando pesadas bagagens, de violência, de fome, de opressão e, portanto, são *outros*. Que são *outros* já sabemos. São o incômodo em qualquer lugar que estejam, nas casas, nas ruas, nas festas e na escola. Por quê? O desafiante em nossa contemporaneidade não é apenas reconhecer que são outros, mas é passar a vê-los, ao mesmo tempo ajudá-los a entenderem os processos de desumanização os quais são submetidos, a partir de seus protagonismos positivos. De suas lutas e resistência em existir e insistir em um digno viver. Assim, se os educandos são outros, é exigente que os educadores também os sejam (ARROYO, 2013). É isso que a mudança de prática da professora sinaliza.

A partir do momento em que eu passei a enxergar os meninos de uma forma diferente, fazer novas avaliações diferentes com eles, comigo passou a não ter tanta repetência. A não ser aqueles que não frequentam mesmo, que não tem como, que não vai lá nem fazer as atividades. [...] Os jovens na EJA, eu vejo a princípio, como um desafio. Mas depois quando passa a conviver com eles, eu vejo como um novo aprendizado. Você vai aprendendo a lidar com eles. A enxergar, a visualizar um pouco a realidade de cada um, de onde veio, qual é a história de vida. Muitas das vezes, lá no regular, eles não são enxergados com suas histórias de vida. São meramente alunos e pronto acabou. Tem que estudar, passar, tirar notas boas nas atividades. Ali na EJA a gente acaba descobrindo a história de vida de cada um.

Aparecida ao ser questionada sobre a sua visão dos jovens da EJA nos permite perceber a complexidade das juventudes. Ela mesma percebe os conflitos e os limites que envolvem se referir a juventude como uma categoria homogeneizante e uníssona. Como por exemplo, considera que há jovens mais questionadores que outros. Que uns se interessam mais pelo o que é discutido nas aulas do que outros. Uns buscam estar com as tarefas em dia e estudam em casa e outros não. Para alguns não há muita expectativa com a função da escola socializadora de conhecimentos sistematizados, mas a veem como um local de encontro, enquanto outros esperam mais, pensam além, em seguir com os estudos e conseguir melhores postos de trabalho.

Em sua realidade na EJA revela que uma característica geralmente atribuída aos jovens, a de questionadores, não está tão explícita. Entendemos que essa característica não é inata. Para a professora o meio em que esses jovens vivem muitas vezes é responsável por sua alienação. Grande parte desses estudantes não têm acesso a bens culturais e inclusive não se sentem à vontade em outras partes da cidade diferentes de seu bairro de origem. Cultura e a própria cidade estão interdidas e isso marca suas existências. Como que a escola pode enfrentar esses processos de espoliação e contribuir para a reflexão de sua situação no mundo?

É com pesar que me recordo da solenidade de formatura dos alunos do 9º ano, regular e EJA, da Escola Municipal Álvaro Lins. Essa aconteceu em Dezembro de 2018, no Anfiteatro da Praça CEU - Centro de Artes e Esportes Unificados, em Benfica, bairro vizinho a São Judas Tadeu, localidade da escola. Apenas três alunas e um aluno da EJA compareceram. Duas delas já adultas, com seus quarenta e poucos anos. Onde estavam os outros tantos jovens que concluíram o ensino fundamental? Por que não compareceram a própria solenidade de formatura?

Miguel Arroyo em seu livro “Currículo Território em disputa” (2013) traz uma citação do livro de Jorge Amado “Capitães de areia”, que diz “[...] eram em verdade os donos da cidade, os que a conheciam totalmente, os que totalmente a amavam, os seus poetas”. Essa, porém não é a realidade dos jovens alunos da EJA da Escola Municipal Álvaro Lins segundo a professora Aparecida.

Aparecida: É bem complexo. Eu vejo os jovens, meu público, eles são rebeldes, cheios de conflitos, mas a maioria deles - em outro público a gente vê jovens questionadores - e a maioria do público da EJA eles não são questionadores. Um ou outro que vai ser questionador. A maioria não. Em alguns casos eles são, eu posso usar o termo até assim, alienados. Lá no mundinho deles. Só enxerga aquele mundinho dele. Não enxerga, não visualiza outras coisas.

Ana Carolina: Você tem alguma noção, alguma hipótese de por que isso acontece?

Aparecida: Eu acredito que é devido ao local que eles vivem. O bairro e tudo. Eles são excluídos. Muitas vezes é devido ao problema das brigas de gangues, de grupos diferentes que fazem com que eles muitas das vezes não passem das fronteiras de um bairro para o outro. Não são muito de frequentar o centro da cidade. Se eles saem do bairro para vir ao centro eles vêm só para fazer algo e voltar rápido. Algo que precisa fazer mesmo. Eu acredito que tem essa barreira dos confrontos. Então, eles não vão muito além. Outra questão é que muitos ali não têm acesso ao cinema, não têm acesso ao teatro. Estávamos até conversando que eu fui acompanhar os meninos mais jovens do ‘Mais Educação’ do tempo integral no teatro. Eles amaram. Só que nós fizemos a observação que para muitos ali aquele dia ia ser o único, porque talvez ele nunca mais vai ter oportunidade de voltar ao teatro, de ir ao cinema. Nós visualizamos que isso pode acontecer também com os nossos alunos da EJA, porque quando esses alunos chegaram ao teatro, devido eles serem da periferia, serem pobres, as outras crianças, as outras pessoas que estavam ali com um padrão de vida melhor, como que olhou para eles diferente. Então se os nossos jovens da EJA chegarem num local desses com toda certeza eles também vão ser olhados de forma diferente. Isso para mim é fator de exclusão, privação deles de acesso a outras atividades. A outro mundo.

A fala de Aparecida nos provoca a dar centralidade na reflexão da grande desigualdade social característica de nossa sociedade. É preciso romper com um discurso educativo cego e surdo às desigualdades sociais e às relações de poder que produzem os processos de coisificação do homem pelo homem. Salvar o político na ação pedagógica. O quanto isso é um desafio aos professores de ciências marcados muitas vezes por noções de neutralidade e objetividade ingênua em relação ao conhecimento biológico?

A fala também revela que a dimensão espacial da juventude incide diretamente na realidade dos jovens da EJA. Processos de segregação, próprio da formação desigual do espaço são determinantes para as experiências de escassez e restrições manifesta no território onde habitam e onde suas vidas se desenvolvem, inclusive a escola.

Os processos de opressão que os jovens são submetidos, que se expressam em seu uso e relação com a cidade, na expropriação dos equipamentos culturais e no preconceito que experimentam cotidianamente, são reconhecidos por Aparecida. Ainda assim, é oportuno questionarmos o quanto o entendimento desses processos relaciona-se com a centralidade do reconhecimento da condição de classe dos jovens da EJA? Os jovens da EJA são pobres. São trabalhadores e filhos de trabalhadores. Por serem pobres moram nos bairros das periferias das cidades e não têm acesso aos bens culturais. É este o território da cidade que lhes cabe e a cultura que lhes cabe em função de sua condição de classe. Isto é, o jugo de sua condição de classe decreta os processos de dominação que operam a favor da alienação. Afinal, é preciso considerar que há limites e, especialmente, efeitos em conferir ao lugar de moradia dos jovens a justificativa de determinados atributos de sua condição juvenil. No bairro, os jovens estabelecem e experimentam vivências sociais, políticas, culturais. Mas lá eles vivem, como seus pais, avós, bisavós, porque são trabalhadores pobres.

Outro ponto aparece na fala de Aparecida, o medo como uma constante nas vidas desses jovens. Medo de perder a vida pela violência e/ou tráfico. Mas podemos pensar também outros medos que afligem as juventudes como o medo do incerto, da falta de oportunidades, da falta de empregos dignos, da falta de comida na mesa, das contas chegando. Essas marcas obrigarão o pensamento pedagógico a agir, a procurar captar em suas seleções culturais as experiências de medo compartilhadas e assim humanizar nossos olhares, nossas práticas. O direito à vida está ameaçado. Morrer porque se é jovem e negro é inconcebível, mas é real. Morrer por ser mulher, por ser gay, trans? É real. E apesar de correrem risco de perder a vida, a escola muitas vezes os vê como ameaças e não como vítimas. Nesse contexto a princípio tão desolador é preciso pensar a escola, a EJA e a docência como meios de garantia do direito à vida. Vidas estas tão ameaçadas. Apesar do medo, mostram muita coragem.

Para Aparecida a presença dos jovens em sua sala de aula é uma fonte de desafios e de aprendizagem. Considera a juventude um momento de grandes transformações e, portanto, de grandes conflitos. A escola por não ser um espaço hermético tem que lidar com esses conflitos diariamente. Porém apesar de falar dos desafios, principalmente em seu caso o interesse deles, ela também reconhece suas potencialidades. E segundo ela essas

potencialidades precisam ser incentivadas, ou seja, requer uma mudança de olhar e de postura ao enxergá-los como indivíduos potentes e capazes e não como a sociedade geralmente os vê, como bandidos. Trago aqui um relato da professora, concedido na entrevista às pesquisadoras do GRUPPEEJA no contexto da pesquisa “O ensino de ciências na Educação de Jovens e Adultos: Uma leitura curricular”, que nos permite ver que o incentivo, a oportunidade para que esse jovem mostre mais do que seus conflitos internos é um sopro de esperança que alenta o coração e que pode contribuir para a permanência e progressão do jovem na escola.

Uma situação que eu vivenciei e que eu não esqueço lá na EJA. Foi que eu estava passando misturas. Eu estava dando aula de química para eles. Falando de misturas e dos tipos de separação de misturas. E aquilo me marcou. Eu dou exemplo até hoje. Que foi o menino virar para mim e falar: “professora” - E eu duvidei dele. Eu estava falando de destilação - “eu posso fazer um destilador? E eu posso trazer e demonstrar para os meus colegas o destilador?”. E eu olhei para ele e olhei para a sala e falei: “Ué, pode. Você vai fazer? Vai trazer para gente? Você vai demonstrar?”. E ele disse “vou”. E o menino fez um destilador. Antes ele virou para mim: “Mas a senhora vai deixar eu demonstrar, né? ”. E eu falei “Vou!”. Mas eu fiquei duvidando! Pois ele apareceu com o negócio lá, montado, e virou para mim e falou: “aqui professora, está aqui”. E eu perguntei: “E aí? Como isso aí funciona?” e ele disse que ia provar que estava separando água de álcool. E disse, “mas eu vou colocar fogo... vamos lá para fora, né professora?”. E nós fomos para o pátio da escola, onde ele fez a demonstração. E o destilador do menino foi, assim, perfeito. Separou direitinho e ele provou que o que estava caindo no outro recipiente era o álcool. E aquilo prendeu a atenção da turma. E depois ele saiu da escola. Ele e outra garota, que estudava na mesma fase que ele. Mas eles voltaram na escola no ano seguinte para fazer a mesma prática. E aí fui eu que convidei! Falei “agora você poderia vir aqui e apresentar para os meninos aquilo que você construiu”, porque foi ele. Através da minha explicação, que logo teve a ideia: “eu vou montar um destilador”. E olha que quando você fala de destilação. Você está falando de destilação, mas para você mostrar o destilador é bem complexo. E para eles entenderem e tudo. E ele disse que ia fazer e ele fez. A partir da explicação, como ele era criativo, ele sabia fazer, ele montou o negócio. E depois ele foi lá no outro semestre apresentar para outra turma que estava lá. E ele deu para escola o destilador. Só que depois ele foi lá e pediu, porque depois disso ele foi para o ensino médio. E ele queria levar lá na escola do ensino médio para mostrar o professor o que ele tinha feito lá na EJA. E ele levou o destilador. Esse aluno foi um que foi para EJA por causa de indisciplina. Mas era um aluno que tinha uma captação muito boa, que conseguia desenvolver muito bem. E ele levou lá para o ensino médio o destilador e não me devolveu o negócio (risos).

Voltar para escola é um exemplo de luta. E que seus esforços sejam valorizados, que a escola não seja mais uma fonte de medo. Medo da reprovação, da humilhação, da segregação, da expulsão. Mas que sua volta ou permanência em outra modalidade seja a expressão de sua coragem por viver e que a escola seja lugar de se afirmarem como sujeitos de direitos, sujeitos plenos, sujeitos já.

Nessa complexa tarefa de se entender aspectos das relações interpessoais, outro ponto da prática docente tensionado diz respeito ao autoritarismo X a autoridade do professor. Muitos se questionam: como exercer autoridade sem ser autoritário?

Paulo Freire (1996) nos adverte que não há educação sem autoridade e liberdade. A autoridade não poda a liberdade, ela impede a licenciosidade que é também maléfica, pois impede o indivíduo de ser quem ele é, na medida em que fica a mercê de seus próprios impulsos. O autoritarismo por sua vez também não pode ser admitido, visto que esse poda a liberdade de escolher e fazer por si mesmo. É preciso achar o equilíbrio para que a autonomia dos sujeitos seja alcançada. Freire precisa com beleza essa questão ao afirmar:

O grande problema que se coloca ao educador ou à educadora de opção democrática é como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade. [...] O que sempre deliberadamente recusei, em nome do próprio respeito à liberdade, foi sua distorção em licenciosidade. O que sempre procurei foi viver em plenitude a relação tensa, contraditória e não mecânica, entre autoridade e liberdade, no sentido de assegurar o respeito entre ambas, cuja ruptura provoca a hipertrofia de uma ou de outra. É interessante observar como, de modo geral, os autoritários consideram, amiúde, o respeito indispensável à liberdade como expressão de incorrigível espontaneísmo e os licenciosos descobrem autoritarismo em toda manifestação legítima da autoridade. A posição mais difícil, indiscutivelmente correta, é a do democrata, coerente com seu sonho solidário e igualitário, para quem não é possível autoridade sem liberdade e esta sem aquela (1996, p. 41).

Aparecida nos revela a importância de exercer a autoridade sem precisar ser autoritário para o bom funcionamento das aulas quando fala

O comportamento dos alunos também influencia, porque se você tem, entre aspas, “um controle sobre a turma” - não é ser general -, mas ter um controle. Ter eles perto de você. Eles querem ficar dentro da sala. Tem a consciência de que eles precisam ficar ali. Tem que assistir aquela aula. Se eles ficam dentro do limite do aceitável. Se comportando bem. Sua aula vai fluir bem melhor do que você ter casos de grande indisciplina. De você ter jovens querendo tumultuar o tempo todo. Isso influencia muito.

Juiz de Fora, 29 de Agosto de 2018

5º dia

2º aula - fase V e VI

A professora deu chance aos alunos de reverem a atividade avaliativa dada na aula passada. Porém a turma está bastante agitada e falante. A professora pede silêncio várias vezes. João Victor hoje levou um isqueiro para a escola. Ele começa a brincar de acender o objeto. A professora pede para ele guardar e ele entra em conflito verbal com ela. Ela contorna a situação sem maiores problemas, conversando com o aluno, apontando suas potencialidades e dizendo que ela só queria seu bem. No intervalo a professora conversa com o diretor sobre a situação. Após o intervalo a turma continua muito agitada, a professora já em seu limite fala em fazer mapa de sala.

Sua fala e ação sugerem que a autoridade exige a aproximação. Afinal, como defende Paulo Freire (1987), em *Pedagogia do Oprimido*, os homens se educam e se libertam em comunhão.

Não incomumente associado a essas tensões cria-se imaginários idealizados também dos professores e de boas pedagogias. Concepções de senso comum e de um certo imaginário pedagógico que o bom professor é aquele que consegue manter os alunos sentados e calados

durante todo o curso da aula. Essa é uma idealização do processo de ensino e aprendizagem que muitos professores e alunos reconhecem que no plano do real não funciona, seja porque quando atendida se dá em função de relações autoritárias que não raramente se convertem em evasão discente, seja porque não se refere aos sujeitos reais da relação pedagógica. Afinal, o que adianta ter uma sala silenciosa se o objetivo final da educação não está sendo alcançado?

Na aula do professor tinha que ficar quietinho. E era assim na sua aula: os meninos falavam e você ficava incomodada que eles estavam conversando. Mas se o professor tivesse dando aula do seu lado na outra turma, você ficava assim, “nossa não passa um mosquito lá”. Quem tivesse lá tinha que está prestando atenção e fazendo tudo. Então fugiam da aula. Aí o índice de reprovação era muito grande. Todo ano estavam na mesma fase. Quando perguntávamos “Foi reprovado com quem? - Fui reprovado na matéria tal”. Eu falava, “gente tem que vir na aula dele”, mas aquele jeito dele não dava para os alunos.

Contudo, para Aparecida, no contexto de sua prática o ponto que mais afeta as relações interpessoais é o interesse dos alunos. É algo tão forte e presente que é fonte de motivação, além de ser um termômetro avaliativo de suas aulas.

A participação deles nas aulas. Quando eles respondem. Quando eles perguntam. Quando eles vão fazer um exercício e falam a resposta correta. Aquilo ali também influencia nas aulas. Você fica estimulado, porque ele está participando. Ele está fazendo. Outros, mesmo que não falem tanto, estão fazendo. Já aquele aluno que não está fazendo. Que você tem de ficar chamando atenção. Vai influenciar nas suas aulas de formas, ‘nossa que porcaria essa aula, né?’. Menino não quer fazer nada. Não está interessado por nada. Igual as meninas lá falaram que não tinha interesse nenhum. Queriam saber de nada.

Trago trechos das notas de campo que nos ajudam a contextualizar a relação do interesse dos alunos com as relações interpessoais em sala de aula, seja aluno (a) x aluno (a) ou alunos (as) x professora.

Juiz de Fora, 20 de Agosto de 2018

[...] Já havia notado e a professora me disse que a turma das fases V e VI é bem mais participativa e com isso o planejamento muda bem mais, porque pelas demandas dos alunos a professora integra conhecimentos que antes não estavam presentes no roteiro planejado. Como exemplo, em uma aula em que falava da importância da água no corpo o assunto chegou no questionamento dos alunos, qual o maior órgão do corpo humano? E na outra aula a professora trouxe um texto que falava sobre a pele e passou uma pesquisa a ser feita pelos alunos sobre o fígado e que deveria ser apresentada para o restante da turma na próxima aula.

Já a turma das fases VII e VIII participa bem menos, portanto, a professora se mantém mais aderida ao que foi previamente planejado.

A princípio é muito difícil pensar o porquê dessa diferença. O que me ocorre como hipótese é que a turma das fases V e VI é composta em sua maioria por adolescentes que não chegaram a interromper os estudos, mas têm uma distorção idade - série. Pela idade não podem ter empregos formais. Então de certa forma estão com a cabeça mais fresca e conseguem se mostrar mais curiosos com os assuntos. Já a turma das fases VII e VIII conta com mais alunos trabalhadores, a faixa etária é maior. Muitos jovens já acima dos 18 anos e mais alunos adultos. Eu que venho à escola duas vezes por semana, muitas vezes meu corpo não aceita bem a cadeira fria, a cabeça lateja e é necessário bastante disciplina para me manter ligada prestando atenção. Ter essa troca de lugares passar do lugar da professora para me sentar entre os alunos está sendo uma experiência formadora. Apesar de não ocupar o lugar de

aluno consigo ter uma ideia da sensação física e mental que é passar 4 tempos de aula sentada após um dia de trabalho. É inevitável pensar nos alunos e alunas da EJA que precisam ocupar esse lugar de segunda a sexta ao longo de anos.

Vimos no trecho acima que a possibilidade de diálogo entre professora-conhecimento-aluno afeta a realização do planejamento e o redireciona para outros caminhos. O diálogo depende das relações interpessoais que são construídas no cotidiano da sala de aula, entretanto, também extrapola o contexto imediato da aula e muitas vezes o próprio esforço dos educadores. O corpo e a mente, afetados pela jornada de trabalho, nem sempre contribuem para a disposição da conversa e o trabalho intelectual de ensinar e de se apropriar dos conhecimentos escolares. A escola do trabalhador, que é o aluno, mas também o professor que muitas vezes enfrentou três turnos, não pode deixar de considerar esse aspecto em seu desafio de garantir o interesse e, por conseguinte, a própria presença desses sujeitos que em muitos casos mobilizam grandes esforços para estarem na escola. Sonia Rummert (2006) nos ajuda a entender esse debate quando fala

O cansaço decorrente da jornada de trabalho não marca apenas os alunos. As informações oferecidas, nos questionários, pelos profissionais da educação permitiram identificar o fato de que 48,8% deles trabalham em três turnos em escola, em dois turnos em escolas e desempenham mais uma atividade ou, ainda, trabalham em três turnos em escolas e acumulam uma quarta atividade. Corrobora o afirmado o fato de, entre as razões que os profissionais apontaram para trabalhar com a EJA, 41,9% deles assinalaram a opção “preciso trabalhar em outros lugares durante o dia para aumentar minha renda”, apresentada no questionário. Evidencia-se, assim, que o cansaço que, inegavelmente, interfere no envolvimento com as atividades escolares não atinge apenas os alunos, mas também muito dos professores. Entretanto, o próprio cansaço não é mencionado, diretamente pelos profissionais da educação, quando enumeram os diferentes fatores que concorrem para as dificuldades de seus alunos e, de forma mais ampla, para as dificuldades que caracterizam a EJA no âmbito escolar. Também para a maioria dos alunos dessa modalidade de ensino o cansaço do professor, decorrente da precarização das condições de trabalho parece não ser percebido (p.129).

Aparecida divide seu ofício de mestre com um emprego em um escritório, na parte administrativa. Na compreensão plena de que alunos e professores, jovens e adultos trabalhadores, reunidos no interior do espaço - tempo escolar, em que pesem suas diferenças que não devem ser ignoradas ou subestimadas, integram uma classe que está, de diferentes formas, submetida a cada vez mais duras condições de exploração.

Juiz de Fora, 01 de Outubro de 2018

14º dia

Hoje peguei o ônibus no local de costume e encontrei a professora Aparecida sentada ao lado de uma das alunas da EJA, Lucilene, uma das mais velhas da turma, na casa dos quarenta anos. Elas vinham conversando sobre o trabalho dessa aluna que estava puxado, muito desgastante. Ela é salgadeira e trabalha no centro da cidade. O turno é de 06h da manhã às 16h da tarde. Ela acorda às 04:30h. Considerando que o turno da escola é de 17:30h às 21:05h e ela inclusive trabalha aos sábados, o que a motiva a continuar? Histórias de vida como essa nos fala muito sobre as peculiaridades da EJA. A meu ver é um ato heroico depois de uma jornada

de trabalho e de todas as outras dificuldades alguém ter forças para aguentar o fardo da escola que muito lentamente caminha para se adequar. Qual o nosso papel?

Contudo, Aparecida alega que seus alunos jovens da EJA não são trabalhadores. Nem mesmo estão ocupados com bicos e trabalhos informais temporários. O trabalho de Oliveira (2016, p.5) corrobora a fala da professora.

A justificativa para a migração para EJA é a intenção de fazer algum curso ou trabalhar e como essa oferta de escolarização está disponível a noite acaba sendo uma opção para a continuidade dos estudos. Poucos trabalham formalmente, em geral atuam de maneira informal em alguma atividade, sem continuidade. A maioria assume que durante todo o dia não possuem obrigações.

São jovens que experimentam múltiplas repetências e que, em geral, nunca evadiram da escola. O que afeta e condiciona seu interesse nas aulas de ciências, então? O currículo selecionado, conforme sugere o trecho acima? Suas histórias de vida e luta diante de um indigno e difícil viver? Lucilene, uma aluna adulta e negra e João Vitor, um jovem aluno negro são exemplos de como a dura vida dos educandos da EJA confronta a escola, seus professores e o próprio currículo.

Em outras notas de campo continua-se a pensar as relações interpessoais que desafiam a prática docente de Aparecida.

Juiz de Fora, 27 de Agosto de 2018

4º dia

1º aula: fase V e VI

Nessa sala está João Victor, um típico “aluno problema”. Muito jovem, morador do bairro com um conturbado histórico familiar, usuário de drogas e na escola repete a vida de ‘fracasso’. Em sala se mantém muito desatento e leva tudo na brincadeira. A professora vira e mexe fala dele, que ele tem dado trabalho. Porém ela se refere a ele sempre com carinho e preocupação. “João Victor não era assim, ele sempre teve as questões dele, mas nunca tive problema. Ele é inteligente. Quando ele quer ele faz, participa. Agora ele está regredindo no comportamento”.

Vemos o quanto João Vitor tensiona as relações interpessoais no espaço e tempo da sala de aula e na sua própria presença na escola. Não é sua pretensa capacidade intelectual que ofende às normas, regras e expectativas em relação ao educando ideal. É seu comportamento que tumultua a aula, que preocupa a professora, que ocupa a gestão escolar. A EJA como possibilidade de construção e afirmação social dos direitos é uma tensa construção social, política e pedagógica para todos os protagonistas envolvidos. Inclusive a família dos educandos jovens.

Juiz de Fora, 10 de Setembro de 2018

8º dia

Na quarta-feira passada a mãe do aluno João Victor compareceu a escola. As professoras de ciências e português que estavam na escola foram quem conversaram com ela e com o filho. As professoras relataram que ficaram felizes por terem sido com elas que a mãe conversou, porque elas buscaram apontar as qualidades do aluno que elas percebiam que estavam se perdendo ao invés de apenas falarem mal. Elas

percebem que outros colegas talvez não seguissem por esse caminho e entendem que a situação poderia piorar. Elas enxergam nele um bom aluno e que merece o esforço de ser entendido e de permanecer na escola.

Hoje João Victor está sentado na frente, participando da aula, sabendo responder muitas das perguntas feitas pela professora, justamente para incentivá-los a participar.

Em *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática docente*, Paulo Freire, nos fala sobre o papel e postura dos docentes frente à sua responsabilidade de construtor do conhecimento. No contexto de inteligibilidade da pesquisa nos aproximamos da discussão de que não há docência sem discência. Desse modo não é possível um ensinar que não respeite os saberes dos educandos. Não só o respeito, mas o reconhecimento através da apropriação de seus saberes prévios no contexto das ações pedagógicas. E é pela dialogia que damos conta dessa exigência.

O diálogo, para Freire (1987) não se reduz a uma relação eu - você. Mediatizados pelo mundo os homens dialogam. E esse diálogo não é uma simples troca de ideias, nem tampouco discussão polêmica, é comprometer-se com a pronúncia do mundo, com a busca da verdade. Para o autor o amor é fundamento do diálogo, dessa forma sem amor ao mundo, a vida e as pessoas não existe diálogo. Pois sem amor nos tornamos arrogantes e o diálogo requer humildade. É preciso que reconheçamos em nós também marcas de ignorância, pois como seres inconclusos nunca daremos conta do todo complexo do mundo. Não é possível dialogar se nos fechamos e não reconhecemos a contribuição dos outros. Não podemos nos considerar autossuficientes, pois não há sábios absolutos. Também não existem ignorantes absolutos. Em um diálogo há seres humanos que, em comunhão, buscam saber mais.

Outro fundamento do diálogo é a fé. A fé nos homens, a fé em nossa vocação de Ser Mais, de nos fazer e refazer, de criar e recriar. Porém não é uma fé cega, ingênua, mas uma fé crítica. Onde compreendemos que em situações de opressão nossas vocações são obliteradas.

O diálogo fundado no amor, na humildade e na fé nos homens se faz horizontal. Sendo assim, democrático, onde o poder se espalha de forma mais justa. Nesse caminho, a educação não se faz sem diálogo, sem comunicação. Pois é através do diálogo que deixamos para trás nossos pensares ingênuos e passamos a nos afirmar como seres críticos.

Acreditar na capacidade do educando ou, nos termos de Paulo Freire, na sua condição ontológica de *ser mais*, é crucial para o trabalho na EJA. Não prescindir do diálogo e enfrentar os processos de auto desvalia postos a termo pelos opressores como forma de subalternização dos oprimidos são condições *sine qua non* para enfrentar as forças econômicas, sociais, culturais, políticas e históricas que levam João, Pedro, Maria saírem da escola. Afinal, “nem seus percursos humanos e sociais e nem seus percursos escolares são de

indivíduos, mas da classe, da raça, do gênero a que pertencem” (ARROYO, 2017, p. 116), Pedro e seus colegas insistem em ensinar à escola, a professora e a mim essa importante lição. Como nós os escutamos?

Juiz de Fora, 05 de Setembro de 2018

7º dia

2º aula - fases V e VI

Nessa aula continua a discussão sobre a composição da Coca-cola e concluindo sobre os riscos de seu consumo em excesso. Com isso os alunos se interessam pelas causas e efeitos da diabetes e associam com quais alimentos contém açúcar e que existem açúcares diferentes. Essa aula se mostra bastante dialógica porque os alunos participam bastante. Até que um aluno implica com o outro e a situação quase se torna uma agressão física. A professora contorna a situação com calma e dialogando e pede um aluno para avisar a direção.

Um dos envolvidos se chama Pedro e só nessa aula ele já brincou de fazer tatuagem no braço da colega que senta atrás. De cortar as pontas do cabelo com uma tesoura. Ele é um aluno difícil, bastante disperso e debochado e que costuma implicar com os colegas. A professora algumas vezes se mostra impaciente com ele.

Essa turma tem bem menos alunos, porém é onde acontecem mais casos de conflitos. A turma é muito jovem e muitos alunos ainda se comportam de maneira muito infantil, apesar do tamanho. São muito implicantes uns com os outros, fazem piadas ofensivas. A professora pede respeito entre eles próprios, mas é uma cultura difícil de romper.

Relações complexas. Ora tensas, ora gratificantes. O trabalho do professor é marcado por movimentos e identidades diversas que radicalizam a própria identidade docente, que passa a colocar no centro o aluno e não mais o conteúdo em si. Identidades que trazem para a disputa as questões de classe, gênero, etnia e raça e tensionam ainda mais as práticas docentes e os currículos construídos por eles.

Os textos acerca das juventudes na escola, e da juvenilização da modalidade (BRUNEL, 2004; AMARAL E FERRARI, 2005; CARRANO, 2007; FERNANDES, 2008 e SILVA, 2010), trazem que os professores tendem a uma maior aceitação do aluno adulto, por ser aquele que aparenta realmente querer estar ali para aprender, que se mostram mais esforçados, mais dispostos. É uma visão muito presente. É o que podemos captar da fala de Aparecida concedida ao GRUPPEEJA.

São batalhadores. As mais velhas, né? A maioria são mulheres. São batalhadoras, são guerreiras. Eu tive uma aluna ano passado que já chegou pra fase VII. Aí ela fez a VII e a VIII. Ela é costureira. O sonho dela é fazer moda. Ela chegou, uma senhora de mais ou menos uns 50 anos. Chegou e ficou numa sala cheia de adolescentes. E ela conseguiu se adaptar e conviver com eles. Chegou lá e foi até no final. Agora ela está na EJA do ensino médio. Uma guerreira, vencedora.

Porém Aparecida busca por processos de interação com os mais jovens, mas se vê limitada ao tentar, como “alienígena” que se reconhece, despertar o interesse dos nativos. Na introdução nos referimos ao termo de Green and Bigum (1995), “alienígenas na sala de aula” que remete-se aos alunos. Contudo, Aparecida reconhece “[...] a estranha sou eu [...]”.

Eu tive que aprender. Eu coloquei isso na minha cabeça. Tem professor que chega e vê uma sala de meninos indisciplinados e quer colocar aqueles meninos do jeito que ele quer. Aí eu aprendi, lá nessa escola mesmo. Foi onde eu aprendi muito. Que ali é o lugar deles. Eles estão no ambiente deles. O estranho ali sou eu. A estranha sou eu. São as ciências. E eu que vou ter que me adaptar a eles.

No estudo de Carvalho (2009), que busca entender as práticas pedagógicas construídas a partir do fenômeno da juvenilização, ela traz que:

até presente estágio da pesquisa foi possível constatar: 1) Presença marcante de jovens entre os adultos; 2) Dificuldade em perceber o jovem como novo integrante da EJA; 3) Imposição de adequação ao jovem aos moldes instituídos; 4) Utilização de mesma prática pedagógica aos adultos e aos jovens.

Em nossa pesquisa, a presença de jovens entre os adultos é sim marcante. Aparecida então caminha na percepção dos jovens da EJA como pertencentes àquele lugar que ocupam. Ao reconhecer-se como “a estranha” sua prática vai em direção a outros caminhos que não o da imposição de formas de ser jovem ou dos jovens a moldes previamente colocados. Sua prática é então marcada pela juvenilização da modalidade. Reconhece as potencialidades desses alunos para além dos desafios trazidos por eles. Nessa empreitada, um caminho promissor é através do diálogo, do estreitamento dos laços, da valorização de seus saberes. De uma forma ou de outra as juventudes tensionam a mudança de práticas, nem que seja no âmbito das relações interpessoais, que como vimos entra na modelagem do currículo.

3.2.4 A seleção dos conteúdos

A seleção de conteúdos pela professora segue uma linha de afinidade com temas quase sempre associados à saúde e meio ambiente. Por conta de seus percursos de vida e de formação, um tema caro ao ensino de ciências é negligenciado: as tecnologias e seus impactos na sociedade, economia e ambiente. Vejamos a fala a seguir.

Eu abordo muito mais conteúdos ambientais e os conteúdos voltados para o corpo humano e para doenças. Saúde e meio ambiente para mim, eu abordo mais esses. Por exemplo, se tiver que abordar a parte de tecnologia já fica assim uma coisa um pouco distante. Aí eu já não me sinto muito a vontade, do que trabalhar meio ambiente, saúde.

Hoje, vivemos diante de mudanças constantes no campo das nas novas tecnologias de comunicação e informação. E isso impacta diferentes setores e diferentes relações, como as próprias maneiras de aprender e ensinar. Além disso, o próprio uso dessas tecnologias se mostra como um problema na prática docente. Podemos dizer que a vida dos jovens parece ser repleta de novas possibilidades, mas ao mesmo tempo não sabemos como acessá-las em nossas salas de aula. Pois, como associar o ensino de ciências na EJA à condição juvenil de grande parte do seu público, onde nem todos têm acesso contínuo a essas tecnologias?

O que acontece é que eu tenho alunos que tem celular, que tem internet boa. Mas a maioria não tem. Então vai ficar naquela coisa. Tem aqueles que não têm celular que vai comportar o que eu quero fazer, a pesquisa. Mas uma coisa que eu já pensei em fazer, nem é tanto usar o celular, mas criar um blog para eles acompanharem. Lançar as coisas no blog para eles irem acompanhando, lendo. E ir cobrando deles, "você leram, fizeram?. Colocar algumas atividades, por exemplo. Deixar lá no blog para eles pegarem. Eles vão ter que ter o compromisso de pegar. No início talvez vai ser difícil porque muitos vão falar que não tem acesso à internet, não sei o que. Realmente muitos não têm. E eu não sei até que ponto o pacote de internet deles dá para fazer alguma atividade em sala com o uso da internet. Porque a princípio a escola não disponibiliza a senha do Wi-Fi, apesar que muitos deles sabem a senha.

Inúmeros artefatos tecnológicos foram desenvolvidos nas últimas décadas e fazem parte do cotidiano de muitos. A escola também se abre para esses novos recursos. Salas de informática, datashows, softwares educacionais, entre outros. Ainda mais recentemente vivemos uma revolução dos meios de comunicação com o advento das redes e mídias sociais como Facebook e WhatsApp. Essas últimas podem ser colocadas em um capítulo especial. São um fenômeno fascinante e assustador. Estão associados à dependência crescente dos usuários a ponto de se sentirem excluídos e/ou alienados fora desses espaços. Estão também associados à democratização da informação, à articulação de movimentos sociais, mas ao mesmo tempo a falta de regulação tem levado a um prejuízo enorme em diferentes democracias pelo mundo (RODRIGUES, 2012; AZEVEDO, 2014; ITUASSU et al, 2014; ARAÚJO et al, 2015; DIAS et al, 2017; FGV/DAPP, 2017). Porém a inclusão digital é ainda um desafio em um país como o Brasil, onde as desigualdades alcançam todas as esferas, e não é diferente com o acesso e domínio dessas novas tecnologias.

Apesar então dessa exclusão digital existente, é aparente a demanda crescente da incorporação dessas tecnologias digitais em diferentes tarefas cotidianas. Das grandes corporações à quitanda da esquina, a informatização. Nos ônibus, catracas eletrônicas leitoras de chips em cartões individuais. Em alguns municípios a presença de "cobradores" ou "trocadores" já não é mais necessária. Bancos digitais. Pagamentos online. Compras de inimagináveis produtos e serviços pela internet. É possível fazer muito sem sair de casa. Muitos outros serviços dependem do acesso e domínio dessas tecnologias inclusive para serviços básicos a que todo cidadão precisa como a emissão da Carteira de Identidade. Em Juiz de Fora, a Unidade de Atendimento Integrado (UAI), que fornece diferentes serviços como a emissão de documentos, exige agendamentos prévios online. A prova do Departamento de Trânsito de Minas Gerais (DETRAN/MG), para obtenção da Carteira Nacional de Habilitação (CNH), aqui em JF, é feita no computador. É cada vez mais difícil pensar em tarefas realizadas sem o auxílio direto ou indireto das novas tecnologias. E essas questões também incidem forças no campo educacional, como nos fala Shirley:

Essa presença das tecnologias tem desafiado a educação, a atuação docente e tem modificado as cenas curriculares. Os currículos escolares têm sido frequentemente ocupados por diferentes artefatos tecnológicos. Tal presença pode ser percebida tanto nos currículos formais (propostas e planejamentos curriculares), quanto nos currículos em ação, ou seja, nas práticas em sala de aula nas escolas brasileiras (SALES, 2014, p. 230).

A presença das tecnologias digitais e das redes sociais desafia a educação e pressionam por um novo tipo de currículo. Um currículo ciborgue. Shirley Rezende Sales (2014) traz um glossário com palavras que nos ajudam a entender o fenômeno Ciborgue.

Ciberespaço: O termo é aqui compreendido como o território que surge da interconexão mundial dos computadores, a internet. Não se refere apenas à infraestrutura material da comunicação digital, mas também ao universo oceânico de informações que ela abriga. É um espaço com existência tão real quanto qualquer outro.

Cibercultura: Conjunto de práticas, de atitudes, de significados, de símbolos, de modos de pensamento e de valores produzidos, experimentados e compartilhados no ciberespaço.

Ciborgue: Originalmente o termo se refere a um organismo cibernético, um híbrido de máquina e organismo. Com a multiplicação dos artefatos tecnológicos, nos últimos tempos, a noção de ciborgue tem-se ampliado para toda pessoa que tem sua existência mediada pela tecnologia digital. O que caracteriza o ciborgue é justamente o hibridismo, a mistura, a montagem que desmancha qualquer tipo de dualismo em sua composição. A “confusão” de limites entre organismo/máquina, natural/artificial, natureza/cultura se combina na configuração do ciborgue.

Ciborguização: Incorporação das tecnologias digitais em nossos modos de existência, em nossas práticas cotidianas, em nossas condutas, em nossas formas de pensar e de gerir a vida. A ciborguização altera nossa existência e acontece em diferentes graus de intensidade. Há práticas altamente ciborguizadas, que requerem elevado nível de conhecimentos cibernéticos, e outras nem tanto (p. 232).

Para a autora, o currículo tem um papel central na produção de subjetividades juvenis e o Currículo Ciborgue surge da hibridização das práticas pedagógicas e curriculares com as tecnologias digitais. Ou seja, as tecnologias digitais passam a fazer parte do cotidiano das práticas pedagógicas por meio de intensiva ou extensiva incorporação. Passam a transformar planejamentos e práticas. E a sensação é de que não há outra saída. Já estamos submetidos de uma forma ou de outra à presença dessas tecnologias nos currículos escolares. A professora Aparecida, por exemplo, pode não se sentir a vontade de discutir a história dessas tecnologias, seu advento, seus impactos, inclusive na saúde e no meio ambiente, suas relações com o mundo do trabalho, mas as tecnologias estão presentes em suas aulas. Nos vídeos que passa em suas aulas, na pesquisa que propõe para casa, que provavelmente será feita na internet e pelo celular. Nos pedidos diários para que os alunos guardem o aparelho.

Segundo Sales, somos todos Ciborgues. Afinal utilizamos uma variedade enorme de artefatos tecnológicos como se fossemos “novas espécies, com habilidades, desejos, formas de pensamento, estruturas cognitivas, temporalidade e localização espacial diferentes, ampliadas pelas tecnologias digitais” (SALES, 2014, p.233/234). E nesse processo de

ciborguização as juventudes são os ícones, que interagem desde crianças e assim crescentemente com as tecnologias. Dessa forma, as tecnologias orientam seus comportamentos, sendo elemento importante das culturas juvenis. Os jovens podem ser então considerados nativos digitais, pois nasceram na era da internet (SALES, 2014).

Essa realidade desafia escolas e professores. O contato com as tecnologias desde muito novos altera as relações com o conhecimento. E não faltam críticas de que os jovens não leem, não escrevem ou escrevem errado devido às linguagens derivadas da internet. Fazem cópias na íntegra sem refletir. Nesse caminho, a cibercultura também pode ser vista como alienadora das juventudes. Além disso, muitos discentes possuem um grau elevado de ciborguização, o que pode colocar em xeque a tradicional relação de poder hierárquica presente na sala de aula, onde o professor muitas vezes é visto como o único detentor do conhecimento. Esses receios podem levar a escola a atuar de forma a desqualificar ou até mesmo banir suas práticas. A escola e os currículos estão perdendo espaço para as ciberculturas (SALES, 2014).

Juiz de Fora, 19 de Setembro de 2018

11º dia

Como a professora de português está de licença médica a professora Aparecida está tendo que administrar as 2 turmas (4 fases) ao mesmo tempo. Por conta do contratempo ela levou todos os alunos para a sala de multimeios e passou o documentário “Viagem fantástica pelo corpo humano: do nascimento à morte”.

Hoje a professora trouxe consigo uma caixa de madeira com vários compartimentos, chama-se bloqueador, onde se guarda os celulares de quem não respeita a regra de não mexer no celular durante a aula. Talvez por ter que ficar responsável por todos os alunos ao mesmo tempo, ela considerou usar essa estratégia, geralmente usada no regular, para ter um maior “controle”.

No município de Juiz de Fora, vigora uma lei de 2009¹⁰, que proíbe o uso de celular e boné, por alunos, nas dependências das escolas municipais. No texto da lei, não há brechas para o uso pedagógico do aparelho. Segue sua transcrição

LEI Nº 11.890 - DE 11 DE DEZEMBRO DE 2009.

DISCIPLINA A PROIBIÇÃO DO USO DE CELULARES E BONÉS POR ALUNOS NAS DEPENDÊNCIAS DAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

Projeto nº 064, de autoria da Vereadora Ana do Padre Frederico.

A Câmara Municipal de Juiz de Fora aprova e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º É proibido o uso de celulares e bonés por alunos nas dependências das escolas públicas municipais, localizadas no Município de Juiz de Fora.

Art. 2º As escolas públicas municipais, localizadas no Município de Juiz de Fora, deverão fazer constar em seu regimento interno a proibição constante no art. 1º desta Lei.

Art. 3º Para efeito do cumprimento do disposto no art. 1º desta Lei, as punições disciplinares serão as constantes do regimento interno a ser deliberado pelas escolas.

¹⁰ Disponível em <https://leismunicipais.com.br/a/mg/j/juiz-de-fora/lei-ordinaria/2009/1189/11890/lei-ordinaria-n-11890-2009-disciplina-a-proibicao-do-uso-de-celulares-e-bones-por-alunos-nas-dependencias-das-escolas-publicas-municipais-e-da-outras-providencias> Acesso em 19 Ago 2019

Art. 4º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.
Paço da Prefeitura de Juiz de Fora, 11 de dezembro de 2009.

Quais são as consequências? O caminho da ciborguização curricular é o de ter uma postura crítica diante das novas tecnologias. Nem endeusá-las, nem demonizá-las.

Se estamos vivendo uma ecologia digital, como defende Sales (2014), onde novas relações sociais são estabelecidas por meio das tecnologias digitais, elas se inscrevem no âmbito dos direitos. Dessa forma, a exclusão digital passa a ser pauta fundamental. Nesse contexto os currículos escolares passam a ter grande valia para inclusão, sendo necessário para isso que eles próprios sejam ciborguizados.

Além dos currículos o próprio espaço escolar precisa ser ciborguizado. A Escola Municipal Álvaro Lins conta com a sala de informática e a sala de multimeios. Porém os professores precisam se sentir à vontade na utilização desses espaços e nesse caminho nos voltamos novamente para a formação de professores, “os currículos dos cursos de licenciatura, em geral, ainda têm pouca presença das tecnologias digitais” (SALES, 2014, p. 241).

Os dinâmicos jovens contemporâneos, intensamente expostos a fluxos massacrantes de informações, vivendo uma sociedade fluida, não incomumente enxergam as estruturas escolares rígidas e ainda muito presas a lógicas já datadas, como uma espécie de calvário cotidiano (SALES, 2014).

A contemporaneidade exige das escolas a produção de novas subjetividades, mais flexíveis e conectadas com as tecnologias digitais. Os currículos escolares ainda são duros, acusados de anacronismo e de serem incapazes de responder às exigências da nova sociedade que se configura atualmente (SALES, 2014).

Nesse novo campo de batalhas, na luta por um currículo também ciborguizado, o primeiro passo é reconhecer a cibercultura como aliada do trabalho pedagógico.

[...] as manifestações culturais juvenis, notadamente as que se fazem notar pelas mídias eletrônicas, podem e devem ser utilizadas como ferramentas que facilitam a interlocução e o diálogo entre os jovens, profissionais da educação e a escola, contribuindo assim para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras em comunidades de aprendizagens superadoras das tradicionais hierarquias de práticas e saberes ainda tão presentes nas instituições escolares. [...] todo este aparato tecnológico possibilita não só um maior conhecimento do mundo como de nós mesmos, correspondendo também a uma maior vigilância (SALES, 2014, p. 243).

Nesse caminho, em uma EJA cada vez mais jovem, é imperativo que pensemos nas condições juvenis, nas suas culturas, aliadas ao nosso trabalho. Dessa forma, que práticas - pedagógicas são possíveis para os professores de ciências da EJA que incorporem as tecnologias, utilizando-as a favor do currículo? É uma reflexão que merece atenção.

No que toca a relação entre as seleções de conteúdos e a presença cada vez maior de jovens em salas de EJA, a condição juvenil de seus educandos não exerce uma pressão curricular determinante na escolha dos conhecimentos escolares. Percebemos, pela fala da professora, que ela considera os conteúdos abordados importantes para qualquer faixa etária. Há, portanto, um repertório de saber de excelência que merece menção no contexto da disciplina escolar ciências, independente de quem são os sujeitos da relação pedagógica. Esses conteúdos atendem diferentes finalidades dependendo do aluno da EJA em questão. O importante é sua apropriação. Vejamos um exemplo que ilustra essa consideração.

Aparecida: Na EJA para mim a presença deles (dos jovens) não afeta muito a escolha dos conteúdos, porque eu vejo que mesmo o mais velho, mesmo o adulto que está ali presente na sala de aula, ele não domina também o mesmo conteúdo que o jovem. Então, eu não vou tratar um assunto só porque só tem jovem. Não vou frisar só porque tem jovem ali. Eu vejo que tem que ser para todos, então, eu olho o todo. Tanto adulto, quanto jovem. E eu me deparo que o adulto também não sabe, às vezes, igual o jovem, principalmente essa questão está sendo tratada agora lá na fase VII e VIII de órgãos do sistema genital masculino, feminino, período fértil. Você vê nome do gameta masculino, feminino. Eu percebo que tem o adulto também que não domina então não influencia muito para mim não, para fazer um assunto que é jovem, que é do público jovem.

Ana Carolina: Mas, por exemplo, você trazer a adolescência, os métodos contraceptivos, educação sexual, isso você traria mesmo se a turma não fosse tão jovem como é?

Aparecida: Sim traria, porque muitos ali dos adultos saíram da escola muito cedo, por alguma questão da vida dele, ele deixou a escola. Então às vezes ele não viu, ele não tem acesso, ele não sabe como funciona. Então eu falaria sim. Talvez não para ficar falando tanta coisa, mas traria sim, porque igual adolescente, período de conflito, de descoberta, às vezes ele, lógico, adulto já passou por esse período, mas às vezes ele tem um filho em casa, para ele saber lidar. A questão dos métodos contraceptivos, das doenças sexualmente transmissíveis, às vezes ele tem um filho e aí ele pode mudar o pensamento, a cabeça e conversar mais e levar isso para casa. Às vezes eu estou ajudando ele lá na extensão da casa dele.

A seleção dos conteúdos pela professora não levando em consideração a faixa etária dos educandos encontra algum respaldo na Proposta Curricular Nacional para o 2º segmento do Ensino Fundamental da EJA (2002). Que diz que o ensino de Ciências Naturais para jovens e adultos fundamenta-se nos mesmos objetivos gerais do ensino voltado para crianças e adolescentes, uma vez que a formação para a cidadania constitui meta de todos os segmentos e modalidades da escolaridade. Há, portanto, objetivos para a educação científica que são perseguidos independente da faixa etária ou modalidade a qual nos referimos. Todavia, isso não isenta os professores em refletir sobre quais conteúdos vão ao encontro desses objetivos e nem questionar as formas de como esses conteúdos são trabalhados nas diferentes modalidades. Defendemos a todo custo um ensino de ciências contextualizado na EJA. Mas não deveria ser assim em qualquer segmento ou modalidade? Além disso, defendemos que os saberes dos educandos sejam considerados nos currículos de ciências da

EJA. Mas de novo, os saberes dos educandos não deveriam ser considerados em qualquer situação? Há uma cultura de silenciamento na forma escolar que atinge todo o processo de escolarização. Um silêncio que desautoriza o professor a ousar e experimentar novos desenhos curriculares e os educandos de reivindicarem suas existências no plano do currículo. Romper com esse silêncio é perceber, questionar e enfrentar as prescrições curriculares como um arbítrio cultural, social e histórico e não como algo que instituí sua excelência por si mesmo independente dos sujeitos.

Todavia, como Paulo Freire nos convoca a refletir, é preciso reconhecer que a prescrição é um dos elementos básicos na mediação opressores-oprimidos. É uma das forças que impõe uma opção de consciência a outra e “por isto, o comportamento dos oprimidos é um comportamento prescrito. Faz-se à base de pautas estranhas a eles – as pautas dos opressores” (1987, p.18). Reconhecer-se como oprimido é tarefa exigente para os educandos e ainda mais exigente para os educadores. Não é só o educando que deve dominar o nome das estruturas que compõem o sistema reprodutor feminino e masculino. É também exigência do professor ensiná-lo. Cabe no currículo das aulas de ciências da EJA problematizar como a condição feminina afeta o percurso escolar e evocar sua própria história de vida, enquanto trata de conteúdos biológicos, por exemplo? Como saber-se oprimido e se engajar na práxis libertadora em uma sociedade capitalista? A ação antidialógica se realiza no ar. O diálogo no mundo. Como fazer a Biologia dialogar com o mundo juvenil?

Na prática de Aparecida, os alunos e alunas têm abertura para se expressar, dar opiniões, contar experiências pessoais, fazer perguntas. Os saberes dos educandos importam e há disposição para o diálogo e a possibilidade de que suas demandas, interesses e existências modelem o currículo. Porém, não são raros os casos de silenciamento e exclusão dessas pessoas em outros contextos, os alunos perderam a confiança em falar, em se expressar. Aprendem que seus conhecimentos não têm valor, o que contribui para seu sentido de autodesvalia. Afinal, a vivência que marca suas experiências escolares é o da comunicação da palavra oca, do mundo abstrato das ciências - de um mundo sem os homens - ao invés do diálogo, nos termos freireano de uma pedagogia libertadora. Por isso, a professora revela uma grande dificuldade em fazê-los serem mais participativos.

Aparecida: Os saberes dos educandos são muito importantes. Muitos vão com o pensamento de que eles não sabem nada. E na realidade eles têm algo a contribuir sim. Só que da forma deles. Do jeito deles eles têm a contribuir. E muito. Às vezes tem muito a contribuir, mas não abre a boca para falar, porque acham que estão errados. Eles têm a mentalidade que só o professor sabe e que eles não sabem.

Ana Carolina: Nas suas aulas você deixa muito aberto para que eles tragam...

Aparecida: Deixo, deixo. E aí tem muita coisa de saber popular, que eles vão eles vão trazendo, e vai dando algum gancho. Uma coisinha aqui, outra ali. Mas a gente tem essa barreira de muitos não quererem trazer ou não quererem falar por achar que só o professor que sabe. Que é o professor que tem que ensinar e pronto acabou. Tem a vergonha de falar.

Vergonha. Auto desvalia. Consciência que sua palavra e sua condição juvenil pouco ou nada vale no âmbito da construção curricular. Mas será que são só os educandos que estão calados? Será que eles estão realmente calados ou a escola que não sabe ouvi-los? O que incide sob a fala e a escuta da professora em suas presenças e interdições? Ela se sente silenciada e ensurdecida assim como seus educandos? Por que falar e escutar se o que se institui é uma comunicação entre mudos e surdos e não o diálogo que promove uma educação libertadora?

Ainda assim, na ação cotidiana os sujeitos resistem aos condicionantes de ordem diversas que atuam contra o diálogo. Quais são as estratégias que a professora aciona em sua prática pedagógica a favor do diálogo e não da comunicação de prescrições? A valorização da oralidade é uma tentativa evidente, como registra a escrita do caderno de campo em relação a uma situação de avaliação.

Juiz de Fora, 03 de Setembro de 2018

7º dia

2º aula: fases VII e VIII

A professora pensou em uma metodologia de avaliação que foi a seguinte: Em um saco de pano fino tinha papéis dobrados. Cada aluno deveria pegar um daqueles papéis. Neles tinham perguntas relacionadas a discussão de HIV e AIDS. O aluno ou aluna deveria ler a pergunta em voz alta e responder oralmente diante da turma, de sua carteira mesmo. Como fazia parte de uma avaliação, os alunos não tinham muita escolha, tiveram que romper o silêncio e falar. E falaram, responderam. Uns mais tímidos que outros, mais inseguros, mas falaram. Nos papéis tinham perguntas, como: Qual a diferença de HIV e AIDS?; Você conhece um local que faça o teste em sua cidade?; Quais as formas de contaminação? Os portadores devem ser tratados de forma diferente (discriminados) por quê?; Como deve ser o atendimento a pessoas com HIV? Existe grupo de risco?; Quando a pessoa descobre que está infectada e tem um parceiro, qual deve ser a atitude de quem descobriu? Entre outras.

A oralidade marca nossa cultura e ainda assim não é valorizada, muitas vezes, pela escola. Mas Aparecida reconhece a importância desses momentos e busca estratégias para fazê-lo. E caminha em direção ao que nos diz Oliveira (2017, p. 9), “O exercício da cidadania numa cultura tão marcada pela oralidade como a nossa terá sua função defendida e desempenhada na prática, pois é na comunicação humana que a vida acontece”. E também Paulo Freire e Ira Shor, “O diálogo é, em si, criativo e re-criativo. Você cria o diálogo de forma mais ampla do que quando você escreve, solitário, em seu escritório [...] Aqui, nós

estamos um diante do outro. Enquanto falamos, somos leitores um do outro” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 13)

Outra estratégia é buscar estar sensível no processo de seleção dos conteúdos aos interesses e vivências discentes e até mesmo aos eventos que acontecem na sala de aula. Novamente situações observadas no cotidiano da sala de aula dão apoio para a interpretação proposta.

Juiz de Fora, 19 de Setembro de 2018

11º dia

Como a professora de português está de licença, a professora Aparecida precisa administrar as 2 turmas (4 fases) ao mesmo tempo. Por conta do contratempo, ela levou todos os alunos para a sala de multimídias e passou um documentário: “Viagem fantástica: do nascimento à morte”.

Aproveitando o ocorrido a professora conversa com as turmas explica a situação e o porquê da abordagem. Ela comenta com as turmas que as fases V e VI traz demandas, enquanto as fases VII e VIII são menos participativas. Por isso ela preparou umas questões para todos responderem e para as fases VII e VIII ela pediu que também apontassem demandas.

Questões:

- Quando você chegou e ao longo de sua estadia se sentiu respeitado?
- Dentro das aulas de ciências você já se sentiu desrespeitado?
- Quais os objetivos de vocês ao virem para a EJA?
- Quais assuntos vocês gostariam que fossem abordados?

Nessa aula a professora também comentou sobre um ocorrido na segunda, que eu não pude comparecer. O que aconteceu?

No momento do intervalo a professora, então, contou-me o acontecido. Segundo ela, pode ter sido um episódio de machismo e misoginia. Eis o ocorrido: O aluno Matheus estava sendo chamado por um de seus colegas pelo sobrenome e ao ser chamado pelo sobrenome pela professora ele se exaltou, usando palavras de baixo calão se referindo aos seios dela. O questionamento que ela se fez foi: se ele não gosta de ser chamado pelo sobrenome por que com o colega homem ele não se exaltou e comigo sim?

Questionei qual foi sua reação no momento e segundo ela não quis entrar em atrito com o aluno naquele momento. Porém, no término da aula, ela contou o acontecido a direção que o chamou para conversar. A direção e coordenação perguntaram qual seria a posição dela sobre deixá-lo retornar às aulas. E ela permitiu que ele retornasse e que ia observá-lo. Contou que os colegas se assustaram com a reação dele, mas ninguém falou nada, ficaram na deles. E revelou que decidiu fazer uma intervenção pedagógica a partir do acontecido. A intervenção começou hoje ao questionar os alunos sobre o respeito na escola.

Juiz de Fora, 24 de Setembro de 2018

12º dia

1º aula - 3º horário: Fases VII e VIII

A professora recolheu as folhas que distribuiu na aula passada com as demandas dos alunos e depois pediu para os alunos se sentarem em duplas. Entregou um texto para cada uma das duplas e pediu para lerem silenciosamente. Os textos entregues pela professora têm a ver com o ocorrido com Matheus. A professora resolveu agir trazendo para sala de aula uma discussão a respeito.

Os textos trazidos foram redações nota 1000 do ENEM do tema de 2015, acerca da violência contra mulher. E após a leitura questionou os alunos sobre porque as vezes um homem, violenta uma mulher e às vezes não violenta um outro homem?

O aluno estava presente na aula e não se manifestou, nem tampouco pediu desculpas. Matheus tem alguma condição médica, mas não possui laudo. Nem sempre ele está bem. Faz uso inclusive de medicação psiquiátrica.

Nessa aula os alunos participaram, discutiram o assunto, mas o acontecido com a professora não foi trazido.

Matheus foi um dos quatro alunos que participaram da solenidade de formatura de conclusão do ensino fundamental da EJA, nessa ocasião Aparecida revela “No ato da entrega do certificado, ele me agradeceu por ter sido professora dele e pediu desculpas”. Em suma, a situação de conflito vivenciada com o educando contribuiu para que Aparecida se deslocasse em relação a escolhas canônicas no âmbito da disciplina escolar ciências, como sistema reprodutor, doenças sexualmente transmissíveis e métodos contraceptivos. Nesse movimento, contribui para que ela investisse em uma discussão que transcendeu aspectos meramente biológicos do debate sobre educação para gênero e sexualidade.

Com relação às demandas dos alunos apareceram diferentes temas como: corpo humano, comida, tudo o que eu tenho direito, gravidez na adolescência, nada, química, drogas, suicídio, sexo e meio ambiente. Um aluno pediu por aulas práticas.

O recolhimento das folhas contendo as demandas dos alunos aconteceu no dia 24 de Setembro. Já em seu próximo encontro com a turma Aparecida preparou atividades avaliativas para as turmas com dois temas levantados por eles. Para as fases V e VI, uma atividade relacionada a drogas e para as fases VII e VIII uma atividade relacionada à gravidez na adolescência. É o que podemos ver na nota de campo a seguir:

Juiz de Fora, 26 de Setembro de 2018

13º dia

[...] Para a avaliação a professora partiu de dois dos temas pedidos pelos alunos, gravidez na adolescência e drogas. Nas fases VII e VIII a professora distribuiu um texto e duas charges que tratavam de gravidez na adolescência. Eles precisavam responder algumas perguntas relacionadas ao texto e escrever o que entenderam das charges. A mesma tarefa foi passada para as fases V e VI, só que nessa turma o texto e as charges falavam sobre a maconha.

Nos encontros subsequentes Aparecida seguiu com discussões acerca dos temas pedidos em cada turma. Nas fases V e VI, trabalhou a relação das drogas com o sistema nervoso e passou vídeos sobre o assunto. Já nas fases VII e VIII abordou as transformações físicas e comportamentais na adolescência, os sistemas genitais masculino e feminino, fecundação, gestação e parto, métodos contraceptivos e DSTs. Apesar de considerar as demandas dos alunos na escolha de temas gerais, são os conteúdos sacralizados da Biologia que aparecem nas discussões. Há espaço para as implicações sociais, culturais, econômicas e históricas desses temas?

Como não ser fiel a conteúdos que aprendemos a cultuar como sagrados? Nada fácil aos docentes das escolas ter uma postura crítica e tentar desconstruir, desordenar os conteúdos de sua matéria nem em função da aprendizagem dos educandos. Os ordenamentos curriculares carregam um caráter de necessidade e inevitabilidade que

nem se cogita desconstruir e recriar esse conhecimento sacralizado (ARROYO, 2013, p.46).

Acima mencionamos algumas das estratégias a favor do diálogo e da tentativa de aproximação com os alunos, de seus gostos e preferências. Todavia, há algo que aparece de forma incidental em sua prática curricular, potente para a construção da ação dialógica: o trabalho.

Os saberes dos mundos do trabalho, das lutas do movimento operário ou de cada trabalhador, adulto, jovem ou adolescente pelo trabalho estão ausentes dos currículos.

A consequência é preocupante. Os jovens e adultos trabalhadores não encontrarão na EJA saberes sobre o trabalho (ARROYO, 2013, p. 84).

Muitos estudiosos ocupados em desenvolver pesquisa, assim como demais atores sociais que atuam e defendem a modalidade de EJA vão centralizar a questão do trabalho em seus debates (FRANZOI et al, 2010; LACHTIM E SOARES, 2011; MACHADO E GARCIA, 2013; CARRANO et al, 2015). Afinal, o educando da EJA é em sua maioria trabalhadora, ainda que na informalidade. Também são filhos dos trabalhadores. Assim, na EJA e para seu educando jovem a questão do trabalho se mostra bastante cara. Essa é a direção que também aponta as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

A EJA realizada nas instituições escolares caracteriza-se como uma proposta pedagógica flexível, com finalidades e funções específicas e tempo de duração definido, levando em consideração os conhecimentos da experiência de vida de jovens, adultos e idosos, ligada às vivências cotidianas individuais e coletivas, bem como ao **mundo do trabalho** (BRASIL, 2013. p. 452 - grifo nosso).

O trabalho faz parte de nossa condição humana, dessa forma é tarefa prévia para a repolitização da EJA reconhecer o primeiro direito por que lutam: o direito ao trabalho. E como fazemos isso? O primeiro passo é reconhecer os educandos como trabalhadores e o segundo é ter o trabalho como referente ético, político e pedagógico (ARROYO, 2017).

O trabalho como princípio educativo está ligado à forma de ser dos seres humanos, porque somos parte da natureza e dependemos dela para viver. E é pela ação vital do trabalho que o transformamos em meios de vida. Portanto, o trabalho é uma condição imperativa de sobrevivência e a socialização do princípio do trabalho como produtor de valores de uso, para manter e reproduzir a vida, é fundamental e educativo (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005). Por que defender a relação entre trabalho e educação? Segundo os autores o trabalho é parte fundamental da ontologia do ser social, pois a aquisição da consciência é dada pelo trabalho. É a atividade fundamental que nos humaniza e nos aperfeiçoa. O trabalho é a base estruturante de um novo tipo de ser, de uma nova concepção de história. “O trabalho pode ser estruturante da relação homem-natureza, da produção cultural, das ciências, das artes e das

letras. O trabalho como princípio educativo, matriz humanizadora, e como fonte dos conhecimentos e das culturas” (ARROYO, 2013, p. 89).

A pergunta que podemos nos fazer é: se o trabalho é tão estruturante do nosso viver por que não é estruturante do currículo? Os currículos, os conteúdos, as temáticas ficariam mais próximas dos estudantes se incorporassem a riqueza de estudos sobre trabalho (ARROYO, 2017). Esse é mais um desafio colocado na prática docente, eleger o trabalho como princípio educativo. Aparecida percebe isso em seu exercício profissional na EJA.

Com relação ao mundo do trabalho deles eu, particularmente, não entro muito não. Até porque a gente não tem tanto acesso. A gente não sabe muito. Nós não conseguimos até hoje, eu não consegui entrar nesse assunto. E eles também, devido à questão de muitos ali, a maioria não tem trabalho mesmo. Ou não tem trabalho formal. Ou são aqueles que tenham trabalho informal, mas só de vez em quando. Então não dá aquela brecha. Não é aquela coisa que está presente o tempo todo na aula. De eles falarem o tempo todo de trabalho. Disso ou daquilo. Trazer coisas do trabalho para sala de aula, para troca de experiências e tudo. Então não tem muito.

Não é uma tarefa trivial, pois não é incomum que nos cursos de formação inicial e continuada o trabalho também não seja tratado como princípio educativo. Os recursos didáticos que orientam a prática docente, como os livros didáticos também não incorporam esse princípio como central. Tampouco não é incomum que os próprios docentes não reflitam sobre sua própria condição de trabalhadores. E ainda a própria Ciências Biológicas não é concebida como fruto do trabalho de homens e mulheres no curso da história e em face de questões de poder.

A questão do trabalho aparece quando começamos a nos questionar: como incorporar nos saberes escolares questões tão incômodas do duro viver desses alunos, mas que parecem não caber nos currículos? Quem são esses que de forma surpreendente se tornam passageiros da noite que vão do trabalho para a EJA, em especial, os adolescentes e jovens? De onde chegam e para onde voltam? O que esperamos deles? O que eles esperam de nós? Como tornar pedagógica as vivências desumanizantes que experimentam no mundo do trabalho e na luta pelo direito ao trabalho?

Eles deveriam ter o direito a entender-se e a entender como certas hierarquias sociais se cruzam, se reforçam e se perpetuam. E nesse caminho, será que em nosso trabalho docente nos damos conta disso? Em nossa construção de saberes tentamos revelar essas hierarquias e garantir o direito dos educandos a saberem-se? Ou no cabo de forças com o currículo prescrito saímos perdendo?

Vivemos um período de crise econômica e política no Brasil que nos afeta objetiva e subjetivamente. E o que isso tem a ver com currículo, juventude e EJA? O sentimento de

insegurança e o medo são constantes. A falta de oportunidades e de trabalho cria uma tensão coletiva que gera uma “vulnerabilidade de massa”. Nesse contexto aqueles que têm a possibilidade de obter um emprego submetem-se a condições questionáveis sendo muitas vezes invejados por aqueles que nem isso conseguem.

E quem são os sujeitos mais afetados? Os sujeitos jovens. E por quê? Porque nem sempre os jovens se apresentam como “bons demandantes de emprego”, pois segundo a nova lógica empregabilística, não basta ser um desempregado para conseguir um emprego. Nos momentos de busca é exigida certa postura, um saber agir de forma adequada, e claro a apresentação de suas qualificações e experiências (MUNIZ E MEDEIROS, 2015). E é aqui que começamos perdendo. O verbo me inclui, pois, por ser jovem também vivo essas tensões. É algo do tipo, estava precisando de uma tesoura, comprei, ela veio embalada de certa forma que é necessária outra tesoura para abrir. É o famoso paradoxo da experiência que diz “é preciso experiência para ter experiência”, chega a ser cruel.

O mundo do trabalho¹¹ passa por alterações no cenário atual onde

[...] as relações de trabalho adquiriram a forma do capital financeiro, flexível e volátil cujas transformações produzem um ambiente com características novas, no qual surgem instabilidades, riscos, incertezas, inseguranças e adaptabilidades que marcam as relações sociais em torno do mundo do trabalho (MUNIZ E MEDEIROS, 2015, p. 294).

O setor privado adota uma nova forma de gerir as relações de trabalho apostando na flexibilização de todo o sistema produtivo, o que modifica a forma que o trabalhador se percebe e como ele percebe o trabalho (MUNIZ E MEDEIROS, 2015). Dessa forma, as empresas buscam hoje aqueles trabalhadores que possuem empregabilidade, que é a soma dos atributos subjetivos, como habilidades, competências e disposições pessoais. A lógica da empregabilidade estreita a relação características pessoais (muitas vezes físicas - faixa etária gênero, raça) x adequação para o trabalho que ressoa na responsabilização, e culpabilização, do trabalhador que é visto e passa a se ver como único responsável pelo seu sucesso ou fracasso. A empregabilidade valoriza o desenvolvimento individual e para isso é necessário um investimento em si próprio (MUNIZ E MEDEIROS, 2015). Ainda aponta para uma mudança social causada pelo consumo, pela defesa do “você é o que você tem”. Nesse sentido, o consumo passa a ser identitário da sociedade contemporânea. Sendo assim, trabalhar é ter condições de consumir e dessa forma fazer parte dela. Por outro lado, não

¹¹ é uma expressão utilizada para se referir às várias dimensões que o termo abarca, superando a ideia de mercado de trabalho, pois entendemos que o trabalho se constitui em um conjunto de mecanismos sociais através dos quais ele é vendido e comprado. Além disso, leva em consideração as expectativas, opiniões e principalmente a preparação para conseguir se inserir nesse mercado (MUNIZ E MEDEIROS, 2015).

trabalhar é ver-se excluído, “privado de participar do que essa sociedade tem de mais característico: o consumo frequente” (MUNIZ E MEDEIROS, 2015, p. 295).

A relação juventude e mundo do trabalho tem ganhado espaço nas discussões acadêmicas e muitos autores atentam para o fato de que os jovens são o segmento social que mais encontram dificuldades para se inserir no mercado de trabalho, principalmente em postos que exigem qualificação e experiência e, portanto, são o grupo social que ocupa os postos mais precarizados. É mostrado também um grande descompasso entre as expectativas criadas em relação ao mundo do trabalho, visto como “[...] indispensável para a realização dos seus projetos de vida [...] importante elemento provedor de necessidades, produtor de independência, gerador de crescimento e auto realização” (MUNIZ E MEDEIROS, 2015, p. 298) e as condições reais e formas de inserção a que os jovens têm tido acesso. Veem o fechamento do ciclo? O jovem quer trabalhar, pois segundo Sposito (2003), o trabalho dá aos jovens a possibilidade de experimentar a condição juvenil em muitas esferas diferentes “como a da sociabilidade, do lazer, da cultura e do consumo” (SPOSITO, 2003, p. 23). Mas muitas vezes eles não se encaixam na lógica da empregabilidade, que exige qualificações e experiências prévias. Nesse caminho, mesmo a ocupação precarizada é almejada pelo jovem, que vê nessa condição algo de positivo relacionado à “maior independência da família, à autonomia e como condição de prazer” (SPOSITO, 2003, p. 23). Então as empresas se aproveitam disso, oferecendo trabalhos cada vez mais precários, com salários menores e jornadas piores para aqueles menos empregabilizáveis e aumentam as exigências para os cargos mais justos.

O trabalho tem um forte papel na formação humana, portanto os alunos da EJA não pararam de se formar, de se humanizar, de pensar, de ler o mundo de tentar entender suas próprias condições de vida por terem parado de estudar ou por terem um histórico de retenção. Nesse caminho é também princípio formador de identidades e de valores profissionais (ARROYO, 2017). Portanto não temos como escapar, o trabalho precisa entrar, e com destaque, nos currículos e assumir seu papel de princípio formador também dentro da escola.

A Proposta Curricular do município traz o eixo temático, cidadania e trabalho, mas conforme já discutido, os eixos não centralizam a organização curricular de Aparecida. Isso é mais significativo quando o eixo em questão elege a noção de trabalho.

Aparecida: Mas eu vou te ser sincera: eu nunca trabalhei cidadania e trabalho, da proposta...

Pesquisadora: Porque é um grande desafio, né? Eu fiz biologia que nem você, e dei aula no fundamental, nunca dei aula na EJA, mas dei aula regular, e se você for olhar o currículo, os conteúdos de ciências...

Aparecida: Não tem! Não fala! Quando penso nos eixos eu fico: “Mas gente, o que eu vou fazer nesse eixo aqui?”, **porque a gente de ciências e biologia tem muito aquela questão assim, só o nosso conteúdo, e às vezes a gente não abre muito, então eu vou te ser sincera, eu fico perdida, é um desafio para mim. Então essa questão do trabalho dentro das ciências, não, eu nunca trabalhei.**

Pesquisadora: A gente enfrenta isso aqui no grupo também, a gente tenta desenvolver práticas e materiais para tentar trazer essa discussão do trabalho, porque como você falou, muitos mesmo não estando trabalhando, são filhos de trabalhadores e eles precisam trabalhar, mesmo que não estejam trabalhando, eles querem e precisam trabalhar.

Aparecida: Querem e precisam, porque às vezes em casa são muitos irmãos...

Pesquisadora: Pois é, para poder complementar a renda ou até mesmo para poder ter acesso a bens culturais, ir num show, comprar um tênis... E como enfrentar esse desafio? Como trazer essa discussão? Por que o trabalho é importante? Porque tem a ver com a vida deles, e como dialogar com isso? É uma problemática...

Aparecida: Eu tive um aluno que queria voltar a estudar e o diretor falou: “Mas agora você quer voltar a estudar mesmo?” E ele respondeu: “Vou, professor, sabe por que? Porque eu preciso ter o ensino fundamental para eu ir para o curso técnico. Porque eu aprendi a profissão de eletricista”. E eu falava demais nas aulas dele a história do eletricista, a história do pedreiro, e o ele ficava lá, me olhando, me olhando... Até o dia que eu recebi a notícia que ele se tornou eletricista, ele aprendeu o ofício, e agora ele quer concluir. Então as coisas que eu falo de trabalho ajudam nessas coisas assim, esporádicas, que eu entro na questão de trabalho¹².

Considerar trabalho como princípio educativo impõe à professora caminhar em um território curricular que não se delimita aos saberes biológicos propriamente ditos. Muito se aprende sobre Botânica, Genética, Zoologia, Ecologia, por exemplo. O conteúdo da Biologia escolar está identificado e hegemonicamente afetado por essas áreas que constituem as Ciências Biológicas. Assim, a disciplina escolar se enrijece em face da formação do professor de ciências que não discute a questão do trabalho a partir de perspectivas filosóficas, políticas, pedagógicas e curriculares. Enrijece-se no tocante às construções sócio-históricas que definem objetivos e elencos de saberes legítimos a serem tratados na escola no âmbito da matéria escolar. A identidade trabalhadora dos educadores e dos educandos, a luta pelo direito ao trabalho que envolve a luta por uma vida digna dos alunos da EJA não é forte o suficiente para mover essa rigidez de forma significativa no plano da definição curricular. Até porque as condições objetivas do trabalho do educador da EJA não favorecem esses enfrentamentos: longas jornadas de trabalho, atuação em diversas escolas, pouco tempo e espaço de encontro coletivo, entre outros.

Nos ajuda a pensar sobre essas considerações a seguinte situação que ilustra a relação entre o currículo prescrito e o currículo em ação da professora. O livro didático da EJA do 9º ano traz a questão do trabalho na unidade 1. Também o planejamento do 2º semestre para as fases VII e VIII previa o tópico ‘Segurança no trabalho’ (ver Anexo A, p.205). Porém como o cotidiano escolar reserva muitos imprevistos e rearranjos e o planejamento é dinâmico, no

¹² Entrevista concedida no contexto da pesquisa “A Educação de Jovens e Adultos: Uma leitura curricular”, realizada em 26 de Junho de 2018.

final do semestre o assunto não foi trabalhado. Na disputa curricular entre o que irá compor e o que não será discutido na sala de aula, o debate em torno da questão do trabalho não se realiza no plano do currículo em ação. No âmbito do planejamento da professora a eleição por tratar do tema segurança no trabalho se justifica, segundo a docente, por conta de dois aspectos. Primeiro, buscar atender o currículo prescrito que elege a questão do trabalho como central para pensar os currículos na EJA, a saber, os eixos temáticos previstos na Proposta Curricular da EJA do município de Juiz de Fora (SE-PJF, 2012) e o livro didático - EJA MODERNA (PNLD/2014). Segundo, porque ainda que considere que a maior parte dos seus educandos não seja trabalhadora enquanto estão na escola, serão em breve. Trazer o assunto para a sala é uma forma de buscar gerar debates a partir de suas vivências. Ou seja, Aparecida reconhece a importância da temática, porém revela o grande desafio que é encará-la. Por isso devido a âmbitos diversos que extrapolam competências docentes a questão do trabalho não centraliza suas práticas.

Associados a questão do mundo do trabalho estão a infrequência e a evasão. Desafios comuns às práticas docentes em turmas de EJA. O estudo de Souza (2008) traz que o maior gerador de afastamento da escola é o trabalho. Nas entrevistas feitas com os alunos frases como: “é difícil trabalhar e estudar ao mesmo tempo”; “o meu horário de trabalho não bate com o horário da escola”; chegava em casa cansada e não tinha vontade de ir para a escola”; (p. 30) ilustram a colocação acima. Porém nesse mesmo estudo, Souza aponta que o trabalho é um dos grandes fatores que incentivam os alunos a voltarem para a escola. Percebe-se uma contradição onde o trabalho é a princípio uma das maiores fontes de motivação para o retorno desses alunos à escola, porém quando eles retornam às salas de aula, o trabalho passa a ser um dos maiores empecilhos para permanência deles. O que se percebe é que o mundo do trabalho exige cada vez mais maiores níveis de escolaridade ao mesmo tempo que não há incentivo por parte de grande parte dos empregadores para que os trabalhadores frequentem a escola e conclua ao menos a educação básica. Eis mais um indício do porquê a discussão do trabalho precisa aparecer também dentro das aulas de ciências. Esse debate poderia estar associado a discussão das novas tecnologias, para que continuemos avançando no que Arroyo já dizia na década de 1990.

[...] ao lado da desqualificação do trabalho, são exigidas dos trabalhadores novas qualificações baseadas em capacidades lógico-analíticas, capacidades mais globais para desenvolver um número variado de funções, capacidades e conhecimentos sobre lógica social e política, que governam a produção e a sociedade como um todo (Arroyo, 1990, p.15). Além disso, os trabalhadores, não individualmente, coletivamente, avançam na consciência de seu poder de classe sobre os impactos da ciência e da tecnologia na produção e na própria sociedade e se posicionam cada vez mais de forma coletiva e resoluta sobre essa realidade (Idem, p.13).

A professora considera que fatores externos à escola e aspectos pedagógicos e curriculares são os maiores responsáveis pela evasão dos alunos, apesar de reconhecer e enumerar situações relativas à vivência escolar. “Quando os professores discutem a evasão dos alunos, logo são citados os fatores externos à escola que impedem os estudantes de frequentarem as aulas” (FARIA, 2013, p.25). Nessa direção Aparecida afirma:

A grande quantidade de evasão que eu vejo hoje é relacionada a problemas pessoais. Igual eu falei, não são problemas com a escola. A não ser que o menino tenha um problema muito sério. Que entrou em atrito mesmo com a escola, com o professor. Não dá certo aí ele evade. Alguns buscam a sua transferência. Outros não buscam, deixam para lá e tudo. Alguns também não querem mudar seu comportamento. Não quer mudar de atitude. Mas a grande evasão que a gente tem é por problemas externos. Problemas pessoais. Problemas com a família. Ou por outros motivos “hoje eu vou ficar em casa que tem jogo, amanhã eu não vou por causa disso, por causa daquilo”. E antes a gente tinha, hoje não, mas um grande número de evasão de menino que deixava de ir na escola em determinados dias. Quando tinha aula de determinado professor. Eles não iam porque não gostavam da matéria, não gostavam do professor e não iam.

Fatores externos podem contribuir fortemente para a não continuidade da escolaridade dos alunos. Como os mais citados em estudos como (SOUZA, 2008, PEREIRA et al, 2015 e NASCIMENTO, 2018) aparecem: ajudar nos afazeres domésticos, trabalho, doença e incapacidade, casamento, problemas familiares, drogas e má companhia fora da escola, distância da escola. Miguel Arroyo (1991) nos provoca a perceber que esses fatores diversos associados ao “fracasso” escolar estão diretamente ligados às desigualdades sociais que definem as sociedades marcadas pela luta de classes.

É essa escola das classes trabalhadoras que vem fracassando em todo lugar. Não são as diferenças de clima ou de região que marcam as grandes diferenças entre escola possível e impossível, mas as diferenças de classe. As políticas oficiais tentam ocultar esse caráter de classe no fracasso escolar, apresentando os problemas e as soluções com políticas regionais e locais (ARROYO, 1991, p. 21).

Assim, o dito “externo” extrapola o âmbito individual das trajetórias dos sujeitos e contribui também para fomentar a reflexão sobre como a escola e o currículo se constituem no âmbito de nossa sociedade tão desigual. Isto é, para além dos fatores externos, faz-se fundamental que professores, gestores, coordenadores pedagógicos e os demais agentes educativos se debrucem sobre os fatores de ordem escolar e pedagógico que contribuem para a não permanência desses alunos. Como inadequação do currículo, conteúdos fora da realidade dos alunos, defasagem das práticas pedagógicas de professores, gestores desarticulados, falta de infraestrutura adequada, não utilização dos espaços disponíveis, problemas nas relações interpessoais (BAVARESCO, 2014). O pensamento de Arroyo (2013) corrobora a ideia de que o fracasso escolar tem sim estreita relação com fatores externos como a condição social

dos indivíduos, mas avança no questionamento de âmbitos relativos ao universo escolar, como os desenhos curriculares assumidos.

Estudos que mostravam as estreitas relações entre fracasso escolar e condição social, racial, de gênero, de lugar, campo, periferias. As estreitas relações entre carências e segregação social, racial e escolar foram percebidas e denunciadas.

Entretanto, esses estudos nem sempre deram margem a questionar os desenhos curriculares, as didáticas e os padrões de avaliação, sentenciando, reprovação para com os novos educandos e seus coletivos sócio-étnico-raciais. Estes foram vistos como não aptos para as exigências de aprendizagem dos nobres conhecimentos universais. Rotulados com problemas de aprendizagem, inferiores mentais. Houve um reconhecimento pelo negativo. O sistema escola tem uma dívida social a pagar por ter reforçado a imagem cruel, inferiorizante dos pobres porque seriam pobres mentais. *Por ter reforçado a injustiça social com a injustiça cognitiva* (ARROYO, 2013, p.160).

Aparecida reconhece um desses possíveis fatores. Revela que a prática docente também pode contribuir para afugentar alguns alunos da escola.

As estratégias de ensino adotadas pelos professores não atendem às necessidades dos alunos, elas podem acarretar a evasão escolar dos alunos demonstrando que aquele docente que não inova, que insiste em aulas expositivas ou usa inadequadamente outras metodologias (vídeos muito extensos, pesquisas sem contextualização, laboratório sem finalidade e outros) amplia o fator de frustração e descontentamento pelo processo de ensino e aprendizagem. (BORTOLETTO, 2013, p. 10).

O reconhecimento dos fatores internos pode auxiliar na mudança de olhar e postura dos atores educacionais com o objetivo de reduzir a evasão desses alunos. É necessário pôr em questionamento “o que a escola e a ação curricular dos educadores precisam fazer de diferente para evitar que os alunos jovens da EJA não reprovem e/ou evadam e cheguem à conclusão da educação básica?”.

Com base em Arroyo (2013) afirmamos sobre a vida dura e forjada na incerteza dos alunos da EJA. As forças econômicas, sociais e culturais em uma sociedade capitalistas agem para que o aluno seja expulso da escola. Mas sua presença na EJA sinaliza sua ação de resistência. O quanto a escola reconhece e considera essa luta? O quanto práticas curriculares são forjadas a fim de considerar a vida de incerteza e a condição de vulnerabilidade dos jovens da EJA? Como Arroyo (2013) fala, vidas forjadas na instabilidade se chocam com a rigidez escolar em termos da organização dos seus tempos, seus saberes, seus espaços, seus processos avaliativos, etc. Como Aparecida interpela a rigidez da escola, do currículo de ciências, de sua formação, a fim de atender seus alunos jovens da EJA? Uma questão já debatida aqui é a adesão ao planejamento de temas levantados pelos próprios alunos. Outra prática é a de fazer várias atividades avaliativas distribuídas ao longo do semestre ao invés de avaliações mais estanques e muito valoradas. Também busca levar diferentes materiais: textos xerocados, charges, figuras, vídeos, trechos do livro didático. São mecanismos adotados pela professora que busca garantir a presença dos alunos até ao final do semestre. Todavia, é preciso frisar que

não depende só da ação do professor da escola. É uma luta que transcende também o que acontece no currículo em ação.

Sendo assim, é preciso considerar que mesmo com tentativas de eliminação das questões que envolvem os fatores internos que contribuem para a evasão, não resolveríamos o problema da exclusão escolar, pois os fatores extraescolares continuarão a responder em grande parte pela não permanência dos alunos no processo educativo escolar (SOUZA, 2008). Dessa forma além de mudanças internas a escola e ao próprio sistema educacional continuará sendo necessária a luta por reformas mais profundas da própria sociedade.

Nesse ponto, é necessário discutir a infrequência e a evasão na EJA, não como problemas, mas como marcas identitárias da modalidade. Pensar na escolarização de jovens e adultos, com todas as responsabilidades assumidas por eles, faz com que defendamos que o campo das políticas públicas, do financiamento da educação, os debates curriculares, o campo de formação de professores reconheçam a infrequência e a evasão como características da Educação de Jovens e Adultos. A partir daí pensar em ações concretas que visem o aprendizado efetivo dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento considerando que dificilmente ao voltarem para a escola da segunda chance, terão uma trajetória linear e ininterrupta.

Ao longo do semestre uma questão de ordem política - administrativa desafiou a escola e a professora a pensar uma maneira que prejudicasse menos os alunos e não os desestimulasse. A professora contratada para a disciplina de português precisou pedir licença médica. Até o professor substituto chegar, foram quase um mês. A escola e a professora tiveram que se adequar à ausência de um professor dessa disciplina. Segue o relato do acordo feito

Juiz de Fora, 26 de Setembro de 2018

13° dia

Por conta da licença médica da professora de português, a professora Aparecida está tendo que administrar as duas turmas ao mesmo tempo. Hoje cada turma está na sua sala. Como também não sou duas segui a orientação da professora e fui para a sala das fases V e VI. Havia apenas uma aluna. Onde estão os outros? ... mais dois apareceram e nem me deixaram explicar, já saíram andando porque não viram a professora. Nesse momento a professora estava na sala das fases VII e VIII. O pensamento da professora junto à direção quanto a forma de organização durante esse período levou em conta a melhor forma de garantir a adesão dos alunos. Dividir as turmas em antes e depois do intervalo foi desconsiderado por acharem que os alunos se desmotivariam de chegar na escola já as 19:25h para assistir as duas últimas aulas. A direção até tentou buscar junto aos professores do regular que estavam devendo reposição, se podiam ou queriam repor na EJA, mas não foi possível. Por fim, decidiu-se que as quartas-feiras a professora Aparecida administraria as duas turmas nos dois primeiros horários e os alunos seriam liberados no/depois do intervalo.

Nessa quarta a professora aproveitou e deu uma atividade avaliativa, pois dessa forma considera que as turmas se manteriam calmas enquanto ela pula de sala em sala.

A decisão também levou em consideração que nas próximas duas quartas-feiras, pelo calendário aprovado pelos professores, não haverá aula, por conta das comemorações de Outubro.

O relato acima faz menção a uma situação não incomum na escola pública que afronta o direito dos educandos e inclusive dos educadores de atuarem mediante condições adequadas de trabalho. Há preocupação por parte da gestão e da professora em buscar mesmo assim garantir a presença dos alunos na escola. A evasão é um fantasma bastante concreto que assombra as turmas da EJA. Enfrentá-la é algo que define as estratégias assumidas diante da situação posta por conta da ausência do professor. E assim as práticas se configuram em um contexto precarizado e difícil para todos os envolvidos, o que nos faz entender de forma significativa o que Sacristán (2000) defende quando afirma que não é possível estudar o currículo desencarnado das condições concretas do real. É uma luta para o educando jovem frequentar a escola da EJA, assim como é para seus gestores e educadores. Como é dura e injusta a realidade da escola de segunda chance. Como nesse contexto garantir no plano do currículo a presença das juventudes como balizas que definem os objetivos, os saberes e os fazeres nas aulas de ciências na EJA? Minha presença na sala de aula como pesquisadora dialoga com minha identidade de educadora da modalidade. Ambas afirmam: estamos tentando respirar, há fôlego para nadar em direção a outros horizontes? Assim, para a pesquisa em questão é caro saber como Aparecida lida com esses desafios, ou seja, de que formas a infrequência e a evasão de alunos impacta a sua prática docente. Ela afirma:

Influencia muito se o aluno ficar muito infrequente. Porque depois ele chega e o negócio já está caminhando e ele logo fala: “mas eu não tenho isso”, “mas eu não vi isso”, “mas que dia que deu isso?”. Alguns se preocupam em colocar em dia o que está acontecendo. Outros não. Então, vai influenciar porque se ele não tem, se ele não veio, se ele não assistiu, se ele não fez um exercício, se ele não procurou colocar aquilo ali em dia, como é que ele vai fazer? Aí ele perdeu os trabalhos, ele vai conseguir? Talvez né. Talvez alguns até conseguem, fazer uma avaliação sem ter assistido às aulas. Então isso influencia muito, porque aí como é que eu vou caminhar? Eu fico ali naquele meio. Você tem que seguir, mas o menino não assistiu aquela parte, menino não fez aquele exercício. A infrequência é negativa nesse ponto de sequência das aulas e para o seu rendimento. Atingir aquilo que você queria atingir.

Para a professora a infrequência é negativa porque compromete a sequência das aulas, visto que ela precisa estar sempre retomando algo que alguém perdeu porque não foi à aula. Se sente presa em um dilema entre avançar na discussão ao mesmo tempo em que tenta não deixar perdido quem por alguma razão não esteve acompanhando as aulas. Impacta negativamente não só as aulas, mas também o próprio rendimento do aluno. O professor

aderido a uma identidade aulista avança sem problemas, mas ao educador é exigido construir estratégias para que o aluno permaneça na escola.

Eu já faço trabalho extra. Já avalio um pouco mais. Assim o menino tem um ponto a mais para já ir garantindo a média dele. Garantindo a nota dele para ele passar enquanto ele está ali frequente, porque se ele sumir você não consegue mais fazer nada. Porque ele não aparece, raramente ele vai atender seu pedido para ir à aula e fazer as atividades.

Outra consideração associada à infrequência e a evasão dos alunos de EJA assombra a professora Aparecida: o fechamento de turmas por uma aparente falta de demanda.

Sinto um pesar muito grande, porque ainda tem muitos jovens fora da escola. Ainda muitos jovens precisam ir para escola e concluir. Com essa questão de evasão, deles não terem noção que se eles evadirem. Pode ser que feche turma, que para fechar é um estalo de dedos. Para abrir uma luta e aí eles podem ficar até sem a modalidade no bairro deles, na escola e que eles não têm essa noção e os governantes querem economizar. E aí se fechar depois para abrir vai ser uma dificuldade.

Já discutimos nesse trabalho que o fechamento de turmas da EJA não está ligado a falta de demanda de alunos. Temos milhões de adolescentes, jovens e adultos fora da escola. Mesmo assim turmas de EJA estão sendo fechadas. Acabamos de discutir alguns dos motivos, internos e externos à escola, que levam os alunos a evadirem. O que é possível ser feito? Para Aparecida a escola deveria se responsabilizar por parte da questão.

De repente, às vezes, ele pode reaparecer. Com relação à infrequência, eu acho que falta um suporte da direção e da coordenação. De quem fica nessa parte administrativa. Para pegar os nomes desses alunos que estão infrequentes e ligar e procurar saber o porquê, o que aconteceu. Porque às vezes uma simples ligação e o aluno às vezes vai voltar para escola porque está perguntando o porquê que está sumido, porque que não está indo, estão se importando com eles. Então, a gente precisava de um lado da parte administrativa, da gestão, procurar esses alunos infrequentes.

No estudo de Faria (2013) essa medida foi adotada pelos acompanhantes pedagógicos além de um acompanhamento contínuo da frequência dos alunos. O resultado da ação aponta para a redução na evasão na faixa etária de 15 aos 18 anos.

Certamente a evasão na EJA não deixará de existir. No entanto, a escola precisa trabalhar para que esses percentuais diminuam gradativamente e mais alunos concluam o seu processo de escolaridade. A partir dessa aproximação da realidade dos educandos, do acompanhamento e do desenvolvimento de processos significativos de aprendizagem, passos serão dados na promoção de um trabalho de qualidade social. (FARIA, 2013, p. 92).

O que podemos observar na discussão até aqui é que ao encararmos o currículo como prática passamos a ver todos que participam dele como sujeitos ativos do processo. Os professores são, então, sujeitos ativos que constroem currículos em suas práticas. Essa construção passa por questões técnicas, mas também por dimensões psicológicas e políticas. Ao professor cabe não somente considerar os conhecimentos ou componentes diversos,

considerados legítimos, que tratam os currículos. Seu estatuto de legitimidade se dá em face de quem são seus educandos e seus saberes, quais são as condições concretas que o trabalho pedagógico se realiza, quais objetivos define como centrais e o que espera que a escolarização contribua na vida do educando. Sendo assim, o educador não tem que respeitar o currículo canônico sem críticas, seu estatuto de legitimidade deve ser posto em dúvida diante das questões que aponto. Nesse movimento coloca-se em questão os saberes e se abre a possibilidade de outros arranjos curriculares que centralizem a juventude no plano das escolhas que são feitas. Isso exige sair do território conhecido da biologia e caminhar em direção a saberes de outras áreas de conhecimento e em direção à vida dos sujeitos da relação pedagógica.

Com o tempo em que ficou na Álvaro Lins, a prática da professora foi se diversificando, novos recursos e estratégias foram pensados e mobilizados no contexto de suas aulas. O ambiente físico escolar não se alterou tanto, mas a percepção de sua própria prática sim. O espaço pode ter permanecido, mas a sua forma de lidar com ele lançando mão também de novos materiais agora modela o currículo de outra forma. E por quê?

No início eu usava muito o quadro. Demais da conta. E devido ao perfil das turmas eu tinha receio de levar eles para a sala de multimeios. Sala de informática eu nunca levei. Eu tinha esse receio. Então eu ficava muito em sala. E nos anos anteriores eu ainda não levava tanto as coisas xerocadas para eles. Para não ter que ficar copiando toda vida, porque eles demoram ainda para copiar e tudo, passei a levar bem mais. Nos últimos tempos eu já passei a levar mais na sala de multimeios. Mesmo que a aula não chegue naquele patamar que eu queria que chegasse, de interesse deles. O que você vai passar lá não prendeu totalmente atenção, mas eu levo mais para multimeios. Passando algumas coisas para eles lá. Na sala de aula a escrita, porque eu valorizo muito a questão de eles terem registro. Implico com a questão de eles escreverem ou não entender o que estão escrevendo. E muita parte de levar material, exercício xerocado. Já usei a metodologia, esse ano ainda não usei, usei só no primeiro semestre, é a metodologia de fazer aulas práticas. Mas aí no primeiro semestre a fase VII e VIII eles estavam vendo a parte de química. Se interessaram pela química. E aí eu trabalhei o semestre todo química e um pouquinho de física com eles. E aí dentro da química deu para fazer algumas coisas com eles. Experimentos. E depois confeccionaram relatórios. Já no segundo semestre agora ainda não fiz nenhuma aula prática com eles.

A professora ao ser questionada dessa mudança nos fala de uma de suas maiores preocupações, o interesse dos alunos. Seus remodelamentos curriculares partiram de uma inquietação com o ensino de ciências enfadonho, afastado da vida dos educandos e que acarretava um desinteresse ainda maior do que o vivido no presente. A professora sem deixar os conhecimentos considerados legítimos nas ciências de lado se abre para novos fazeres.

é um desafio conseguir o interesse deles, conseguir chamar a atenção deles, deles estudarem, prestarem atenção [...] meu maior desafio é conseguir isso, conseguir que eles se interessem, participem na aula e que eles levem com eles um pouco do que eu passei para a vida deles.

Aparecida indica que é no curso do trabalho com a EJA, que sua prática se constitui a partir de novos significados para sua docência no que toca, por exemplo, seus objetivos educacionais e as metodologias realizadas. A biologia escolar como referente importante que define sua identidade profissional passa a ser submetida aos imperativos da sala de aula que se referem a importância do aluno se interessar e estudar a matéria. O aluno passa a ocupar outro lugar na construção curricular. Nessa direção que Arroyo afirma,

O lugar onde marcamos nossa formação é no trabalho. Nós aprendemos e vamos conformando nossas identidades docentes na própria docência, no cotidiano das salas de aula, na prática de preparar, ensinar nossa matéria. A disciplina que lecionamos e em que nos licenciamos é o referente de nossa identidade profissional: sou professor (a) de matemática, história, biologia.... Mudou o peso desse referente? Nos convívios e diálogos com professores (as) de educação básica é fácil notar que uma mudança de referente identitário vem do convívio com os alunos com que trabalhamos. “Com os alunos com que trabalho tive de aprender a ser educador”; “eu acho que o que eu mudei foi minha relação com o aluno. Hoje, eu vejo que o meu foco é o aluno. Hoje eu tenho uma preocupação maior em perceber a turma, em perceber os alunos e orientar minhas ações pelo que eu percebo que eles me trazem diariamente do que na lista de matemática. Eu acho que essa é a grande mudança ou diferença (ARROYO, 2013, p.24).

Todavia, esse é um movimento complexo que se realiza diante da necessidade de enfrentar dilemas de várias ordens que inclusive atentam contra a identidade docente. Afinal, os saberes científicos em Biologia centralizam a formação do educador e se constituem como núcleo organizador de quem o professor é e faz em sala de aula. Arroyo nos fala dos sentidos de solidão, de transgressão que acompanham o professor quando faz esse movimento em direção aos educandos.

Pôr o foco nos educandos e na matéria são vistos como opostos. Logo, os educadores serão obrigados a ir construindo sua identidade educadora na contramão, num clima de transgressão, de solidão sem o apoio das políticas educativas, curriculares e do material didático. (ARROYO, 2013, p. 31).

Defendemos que afrontar uma aparente contradição que se coloca ao professor ao ter que escolher entre o conteúdo de Biologia ou o aluno relaciona-se a compreensão que a Biologia escolar não é a tradução termo a termo dos saberes científicos biológicos. Isso envolve operar a partir da noção de conhecimento escolar (LOPES, 1999) nos contextos das políticas curriculares, da formação docente, da produção de recursos didáticos, das práticas curriculares. A Biologia escolar se constitui em face do diálogo tensionado entre saberes diversos que inclusive extrapolam o campo especializado dessa ciência. Portanto, não é só às Ciências Biológicas que atestam a legitimidade do currículo em ação posto a termo nas aulas da EJA. Também constituem a Biologia escolar os saberes acerca dos educandos e os saberes dos educandos, os saberes de outras áreas de conhecimento, entre outros.

Apesar de suas inúmeras tentativas de um fazer diferente a professora ainda se recente de não poder fazer mais devido às condições de trabalho e infraestrutura que muitas vezes dificultam esses fazeres. Porém é imperativo que reconheçamos a força dos professores que na contramão de marés negativas e desestabilizantes ainda tentam, muitas vezes sem apoio, se importar com os injustos sobreviventes de seus alunos, ressignificando práticas, avaliações, inventando saídas. Modelam o currículo a partir de sujeitos concretos e da realidade concreta forjada no seio de uma sociedade tão injusta e desigual.

3.3 O currículo em ação e o currículo realizado

O currículo em ação é o momento decisivo da análise da prática pedagógica pois é a última expressão do seu valor, já que todo projeto, ideia, intenção, se materializa na realidade de uma forma ou de outra. É na prática que se projetam as determinações de todos os âmbitos que fazem parte do complexo sistema curricular. É na prática que as deliberações tomam forma e se manifestam em espaços e tempos também determinados. “Onde se manifestam os espaços de decisão autônoma dos seus mais diretos destinatários: professores e alunos” (SACRISTÁN, 2000, p.201). Porém essa apreensão não se faz de forma fácil, pois a prática é algo fluido e fugaz. Além disso, trata-se de uma superposição de múltiplos contextos, quais sejam o contexto dos fatos pedagógicos, o contexto profissional dos professores e o contexto social. Dessa forma ao analisar práticas pedagógicas é possível apreender que o ensino não se reduz a uma mera interação entre professores e alunos onde procura-se deduzir modelos supostamente eficazes de atuação. Essa análise não pode limitar-se a saber se um professor adota um estilo ou outro sem saber por que ou qual é a interação dessas condutas com outros aspectos das situações didáticas. Já o currículo realizado são os efeitos complexos da prática. É uma dimensão ainda mais difícil de ser apreciada porque muitas vezes envolve efeitos indefinidos a médio e longo prazo. Pode também revelar “rendimentos” valiosos de caráter cognitivo, afetivo, social e moral.

Na investigação da ação as aulas se tornam microssistemas educativos. Segundo Sacristán (2000, p.203 - 204).

A aula se configura como um microssistema educativo mais imediato definido por certos espaços, certas atividades, certos papéis a serem desempenhados e certa forma de distribuir o tempo, certas coordenadas organizativas, etc. Este meio se mantém como algo constante no tempo e é bastante semelhante de umas situações para outras, ao estar em boa parte definido institucionalmente, de forma prévia a qualquer enfoque original por parte dos professores.

Com essa citação pode ser discutido que para entender o que ocorre nas aulas, como se dão os processos de ensino aprendizagem é preciso entender os processos de interação de elementos

diversos que intervêm nessa prática. Nesse ponto trago, baseada em Sacristán (2000), notas fundamentais que condicionam o comportamento profissional de professores, de qualquer área, segmento ou modalidade. Quais sejam:

- 1) Pluridimensionalidade - Se refere às múltiplas atividades que fazem parte do cotidiano dos professores como tarefas de ensino, avaliação, administrativas, etc.
- 2) Simultaneidade - Diz respeito a acontecimentos diversos que se dão em um mesmo intervalo de tempo e que exige do professor uma seleção de sua atenção.
- 3) Imediaticidade - Para além das múltiplas tarefas que acontecem muitas vezes de forma simultânea, alguns acontecimentos precisam de respostas imediatas a situações muitas vezes imprevisíveis.
- 4) Imprevisibilidade - A imprevisibilidade então é outro traço presente na prática docente. É impossível em um ambiente de sala de aula conseguir prever atitudes, comportamentos, perguntas e respostas vindas de pessoas com diferentes históricos.
- 5) Historicidade - O caráter histórico se apresenta no sentido em que as práticas se prolongam no tempo.
- 6) Redutibilidade do controle técnico - O controle absoluto é impossível, pois as práticas se sustentam sob orientações e princípios que estão sempre em negociação.
- 7) Facilidade de envolvimento pessoal - É nas relações interpessoais, na própria comunicação que os processos de ensino se dão. A partir dessas comunicações pessoais tramas psicológicas fortes podem ser formadas, o que pode dificultar tomadas de decisão objetivas.
- 8) Sociabilidade - Tarefas escolares envolvem ritos e esquemas de comportamento. As condutas não dependem apenas das iniciativas, intenções ou qualidades do professor. Porém espera-se que os educandos submetam-se às demandas que lhes são colocadas. Por conta disso, tarefas escolares trazem um alto poder socializador.

Essas notas sugerem que os ambientes escolares são bombardeados por um “fluxo mutante de acontecimentos” (SACRISTÁN, 2000, p.205). Apesar disso, é bem conhecida a estabilidade dos estilos docentes e a certa simplicidade com que até mesmo um professor em início de carreira se desempenha em situações de ensino. A questão aqui é, por que uma aula de ciências na EJA se assemelha a qualquer outra aula? Uma aula de ciências em classes regulares ou até mesmo uma aula de história? Por que aparentemente a presença cada vez maior de jovens em salas de EJA não é responsável por uma mudança de práticas? Por que dessa aparente estabilidade que perpassa disciplinas e modalidades?

Uma forma de analisar o significado da prática e do currículo em ação é através das atividades que preenchem o tempo no qual transcorre a vida escolar. Dessa forma a abordagem com inspiração etnográfica se mostrou bastante relevante, pois foi através das observações em sala que pude conhecer esse “recheio” ou nas palavras de Sacristán (2000) os esquemas práticos que regulam e simplificam as práticas docentes.

Para a compreensão desses esquemas práticos recorreremos a mesma categoria de análise usada por Sacristán (2000). As tarefas escolares formais.

As tarefas formais, às quais nos referimos de um modo direto, são aquelas que institucionalmente se pensam e estruturam para conseguir as finalidades da própria escola e do currículo. Não são exigências vazias de conteúdo e finalidade para o aluno, tampouco são as únicas tarefas, mas sim as mais essenciais e as que agora nos interessam (SACRISTÁN, 2000, p.208).

As tarefas escolares se ocupam de conteúdos específicos e são dotados de finalidade. Cada tarefa traz consigo um padrão interno único para cada tipo de tarefa. Essa ordem interna faz das tarefas os elementos básicos reguladores do ensino, pois,

O desenvolvimento de uma tarefa organiza a vida da aula durante o tempo em que transcorre, o que lhe dá a característica de ser um esquema dinâmico, regula a interação dos alunos com os professores, o comportamento do aluno como aprendiz e do professor, marca as pautas de utilização dos materiais, aborda os objetivos e conteúdos de uma área curricular ou de um fragmento da mesma, propõe uma forma de transcorrer os acontecimentos na classe. As tarefas são reguladoras da prática e nelas se expressam e conjugam todos os fatores que a determinam. Desse modo, o currículo se concretiza através de esquemas práticos (SACRISTÁN, 2000, p.209).

Ainda que existam traços e acontecimentos imprevistos a ação do ensino não flui espontaneamente como se pensa, pois a ação é regulada por padrões metodológicos. O que se diz é que as atividades são dinâmicas, mas os esquemas que as ordenam não. Por isso, se conhecemos previamente alguma tarefa a ser realizada podemos dizer até certo ponto como ela ocorrerá,

porque o curso de ação que cada tarefa tem segue um plano implícito que regula seu desenvolvimento e se acomoda no transcurso do mesmo. Por isso, os estilos pedagógicos dos professores, apesar de seus componentes idiossincráticos, são tão parecidos, porque a estrutura de tarefas nas quais se concretizam são semelhantes. Se é certo que não há dois professores iguais, nem duas situações pedagógicas ou duas aulas idênticas, também é verdade que não há nada mais parecido entre si (SACRISTÁN, 2000, p.209).

As aulas de ciências em uma EJA cada vez mais jovem, evidentemente podem trazer interações particulares, no transcurso das tarefas, distintas e imprevisíveis. Porém o curso da ação não é espontâneo, ele vem carregado de marcas da estrutura, configurado em um plano interno, onde as próprias práticas geram padrões de comportamento nos professores. Sejam eles planejados por coletividades docentes, aprendidas de outros, reproduzidas de livros - didáticos. Portanto a prática da professora da EJA, parceira da pesquisa, é marcada pela

estrutura, segue um padrão pedagógico e por isso as tarefas da ação se assemelham às tarefas realizadas em qualquer outra aula.

Juiz de Fora, 15 de Agosto de 2018

1º dia

[...] O tema da aula foi doenças infectocontagiosas, conceitos e exemplos. Parte do conteúdo foi dado no quadro seguido de explicação e depois um material impresso foi distribuído, era uma atividade relacionada a esse conteúdo [...].

[...] A professora lê um texto base para fazer uma atividade. Após a leitura enquanto os alunos fazem, a professora chama um por um para olhar uma pesquisa que ela tinha deixado na aula anterior. Quase no fim da aula, ela passa de carteira em carteira dando visto na atividade [...].

Doenças infectocontagiosas compõem o quadro de conteúdos canônicos da disciplina ciências e aparece com centralidade também no ensino dito regular. O padrão pedagógico, afinal, não se refere apenas ao método, mas fundamentalmente em relação aos conteúdos. Nessa relação conteúdo - forma que a disciplina escolar se configura como tão impermeável as singularidades da EJA.

Juiz de Fora, 20 de Agosto de 2018

2º dia

1º aula - Fases V e VI

A professora inicia a aula corrigindo as atividades deixadas na aula anterior. Nessa aula foram levantadas duas questões: quantos litros cada pessoa precisa de água de acordo com o peso? E qual o maior órgão do corpo? Baseada nesses questionamentos a professora trouxe um cálculo para os alunos saberem quantos litros de água eles precisam. A conta é 35 ml para cada 1kg. Muitos não sabiam o próprio peso. Ela trouxe também um texto sobre a pele e passou uma pesquisa sobre o fígado, que são os dois maiores órgãos do corpo humano. Ela pretende que as pesquisas sejam apresentadas para o restante da turma na próxima aula.

2º aula - Fases VII e VIII

A professora fez a correção das atividades deixadas na aula passada e passou uma pesquisa para casa como atividade avaliativa. Qual a diferença de Epidemia e Pandemia?

Apesar de sabermos que existe certa estabilidade da prática docente precisamos problematizar até onde devemos e conseguimos ressignificá-la. Quais práticas curriculares uma professora de ciências da EJA que vem acompanhando um processo de juvenilização, com todas as implicações geradas, pode mobilizar na tentativa de fazer do ensino de ciências algo contextualizado e significativo para esses alunos, com histórias de vida muitas vezes marcada pela opressão?

As tarefas escolares formais podem ser base para a análise da própria profissionalização docente. Os professores, não sozinhos e espontaneamente, modelam ambientes de aprendizagem e precisam manter um curso ordenado de ações de acordo com pautas próprias exigidas por cada tipo de tarefa e em função de determinantes que o meio escolar e também externo estabelecem.

As tarefas transformam-se em elementos nucleares estruturadores do comportamento profissional dos docentes dentro dos âmbitos escolares, porque facilitam que estes se desenvolvam com certa desenvoltura no ambiente de classe e realizem as funções básicas que a instituição escolar tem, atribuídas pela sociedade: instruir, manter um ambiente de trabalho, controlar a conduta do aluno dentro de determinados moldes de comportamento, colaborar, em suma, na socialização dos alunos dentro de uma cultura, de certos valores, de certos padrões de conduta social. Por isso, as tarefas são unidades significativas de análise da profissionalização do professor em contextos naturais (SACRISTÁN, 2000, p. 233).

Com o tempo professores vão percebendo maneiras distintas de fazer com que seus alunos aprendam. Mais do que isso, repensam o que deve ser ensinado e como. Também aumentam seu repertório de tarefas e sentem-se seguros frente às mesmas e reduzem sua complexidade a dimensões manejáveis (SACRISTÁN, 2000). Lembremo-nos da fala da professora Aparecida, que revela uma mudança de práticas: antes utilizava muito o quadro e tinha receio de ocupar outros espaços da escola, como a sala de multimeios. Já atualmente suas aulas são compostas por diferentes tarefas e o uso da sala em questão passou a ser feita corriqueiramente.

Juiz de Fora, 29 de Agosto de 2018

5º dia

1º aula - Fases VII e VIII

Nessa aula fomos para a sala de multimeios. Essa sala conta com uma TV, notebook e caixa de som. Como na outra aula, o aparelho montado na própria sala de aula deu problema. Hoje a professora se organizou para levar os alunos para uma sala que conta com aparelhos mais adequados. Repassou o vídeo que tinha tentado passar na aula anterior, sobre AIDS.

A sala de multimeios da escola conta com uma espécie de palco baixo. Em cima tem um aparato improvisado (duas mesas de alunos) como suporte para a televisão. Os alunos se sentam em cadeiras iguais as da sala de aula.

Os dois vídeos passados, fazem parte de uma sequência didática planejada pela professora sobre doenças infectocontagiosas. Como a AIDS é uma das doenças mais graves e disseminadas ela tomou destaque na discussão. Os vídeos discutiam as formas de transmissão, profilaxias e tratamentos. É difícil prender a atenção dos alunos mesmo com tarefas diferenciadas como assistir um vídeo.

O trecho acima nos traz a reflexão de como chamar a atenção de nossos alunos, como atrair seu interesse? A dificuldade de prestarem atenção nessa tarefa se dá por quê? O assunto não faz parte de seu cotidiano, é um assunto apartado de suas vidas? O recurso de vídeo não é uma boa opção para alunos da EJA que já chegam cansados e muitos lutam para não dormir? Ou mesmo que aparentemente eles não tivessem prestando atenção, eles estavam e aprenderam? O currículo na ação é dinâmico e muitas vezes escapam detalhes e momentos que ajudariam na análise e na busca de respostas a essas questões inquietantes. O mesmo acontece em outro momento que a professora traz recursos diferenciados para a aula e mesmo assim os alunos ficam muito dispersos, conversando sobre outros assuntos paralelamente.

Juiz de Fora, 03 de Setembro de 2018

6º dia

1º aula - Fases V e VI

Fomos para a sala de multimeios. A professora trouxe um vídeo “Coca - cola: Você sabe o que está tomando?”. Ela tinha o objetivo de discutir com os alunos o consumo de coca-cola, porque na aula passada um deles questionou se podíamos nos hidratar com o líquido.

O vídeo mostra 600 ml do produto sendo fervido e revela grande quantidade de açúcar presente no líquido preto depois que a água evapora.

A professora então questiona os alunos sobre quais os prejuízos à saúde que a coca-cola pode trazer e os questiona sobre o porquê de seu consumo ser permitido.

Para essa mesma aula, a professora trouxe 1 lata de coca-cola, 1 caixinha de suco (Da Fruta) e 1 garrafa de água mineral para que os alunos comparassem os rótulos e chegassem a conclusão de que a melhor maneira de nos manter hidratados é bebendo água. E que produtos industrializados devem ser evitados.

A professora então passou um segundo vídeo. Uma propaganda que visa conscientizar sobre os problemas do excesso de açúcar. Conta a história de uma família de ursos polares viciada em coca-cola e que aprende a duras penas a abandonar o consumo de refrigerantes.

Apesar do esforço da professora, os alunos ainda ficam muito dispersos e não se mostram muito interessados, mesmo tendo partido de uma demanda deles.

No fim da aula a professora distribui folhas com o escrito “coca-cola, um veneno legal” e pede aos alunos para que escrevam sobre o significado dessa frase e para que eles pesquisem o ano de fabricação da 1ª coca-cola.

Contudo é interessante pensar que na próxima aula (ver nota de campo, p.135) a discussão continua e os alunos se interessam e participam. Além disso, fazem associações e questionamentos. Por quê? Nessa aula do dia 5 de Setembro, os alunos associam a grande quantidade de açúcar presente na coca - cola com a diabetes, um dos principais problemas de saúde da atualidade, considerada uma pandemia mundial. É comum que todos nós tenhamos casos de pessoas diabéticas próximas, pais, avós, tios. E fazem perguntas de como é a doença, o que acontece com o corpo, como evitar, se tem cura.

Outra nota de campo que mostra a utilização de outros espaços e de outros recursos que corrobora com a fala de Sacristán (2000) de que com o tempo os professores se sentem mais à vontade e aumentam seus repertórios de tarefas, é a seguinte:

Juiz de Fora, 19 de Novembro de 2019

26º dia

1º aula

Hoje a professora Aparecida está sozinha novamente e precisou juntar as turmas. Por conta disso e também dando continuidade a matéria dada nas fases VII e VIII e ao mês da Consciência Negra a professora passou o filme indicado por uma aluna “Mãos talentosas”.

O filme conta a história do médico Ben Carson. Negro, de origem humilde e protestante se torna um neurocirurgião de fama mundial após ser bem-sucedido em uma cirurgia de separação de gêmeos siameses. O filme explora o papel vital que sua mãe, uma senhora analfabeta, teve em sua vida. Sempre o incentivando e encorajando, visto que a princípio Ben era um garoto de temperamento difícil e não tirava boas notas na escola.

Além de mostrar a resignificação por parte da professora de suas práticas também mostra outro aspecto central de seu fazer, a escuta das sugestões e demandas de seus alunos.

A estabilidade dos fazeres docentes ocasionada pelos esquemas práticos, aqui discutidos nas formas de tarefas escolares, pode explicar a manutenção da ideia supletiva e

compensatória da EJA. Do lugar de passagem, onde o aluno está com o “claro” objetivo de apenas conseguir um certificado de conclusão. Esses esquemas práticos historicamente foram criados para as classes regulares. Pensadas antes mesmo da chegada das classes populares a escola.

Se esses esquemas práticos não são repensados, cai-se na armadilha que na EJA terá que cumprir-los agora na metade do tempo. E como se faz isso? Então aparecem o resumo, a simplificação, o recorte, o aligeiramento e a descontextualização. A EJA deixa de ser um espaço de direito. Um momento importante na discussão dos saberes de si. Um espaço da mediação em comunhão da liberdade da opressão dos indivíduos que ali estão. E se reduz a modalidade dos alunos problemas, fracassados, atrasados, com problemas de aprendizagem, pobres. Na EJA precisamos entrar na disputa por outros conhecimentos, outras lógicas, outros projetos, que explorem as potencialidades dos sujeitos. Os conhecimentos que libertam são os que nos interessa. Mas que conhecimento liberta? Conhecimentos vivos, trazidos das indagações sobre o real vivido.

Muitos profissionais desses educandos aí encontraram as virtualidades e incentivos para duvidar e inventar ousadias criativas no próprio campo da docência e do currículo, para inventar outros conhecimentos que ajudem os educandos a entender-se e entender os determinantes de seu viver (ARROYO, 2013, p. 39).

A partir dessa discussão, que currículos são realizados com os esquemas práticos que organizam as aulas de ciências na EJA da professora Aparecida? Os anos de profissão vão permitindo descortinar essa dimensão do currículo.

O currículo realizado diz muito do profissional que se é, ou é considerado. Em suma podemos entender o currículo realizado como efeitos complexos, consequência da prática.

São efeitos aos quais, algumas vezes, se presta atenção porque são considerados “rendimentos” valiosos e proeminentes do sistema ou dos métodos pedagógicos. Mas, ao seu lado, se dão muitos outros efeitos que, por falta de sensibilidade para com os mesmos e por dificuldade para apreciá-los (pois muitos deles, além de complexos e indefinidos, são efeitos a médio e longo prazo), ficarão como efeitos ocultos, mas também afetam os professores, na forma de socialização profissional, e inclusive se projetam no ambiente social, familiar, etc. (SACRISTÁN, 2000, p. 106).

A professora foi convidada para ser paraninfa da turma na solenidade de formatura. E ao longo de minha observação ouvia falas do tipo: “Professora, mas você não falta nunca? Que dia você vai faltar?”, “Ela é gente boa”, “Gosto da sua aula, professora”, “Você vai estar com a gente ano que vem né?”. A prática pedagógica exige amorosidade, como afirma Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia* (1996). E a EJA significa para seu educando não apenas o acesso a uma certificação. Para Carrano et al (2015, p.1452) “retornar a escola se faz em meio a reconfiguração de projetos de vida na qual a instituição escolar pode assumir relevância”. É

esse sentido que a memória de Aparecida evoca ao mencionar o encontro casual com uma ex-aluna na rua.

Nesse meu trajeto na EJA me lembro de uma aluna. Ela foi mãe adolescente e parou de estudar. Ela apareceu no Álvaro Lins e ela nem morava ali próximo à escola. Quando ela chegou na escola, ela era uma líder, porque os meninos às vezes queriam falar um pouco mais e ela cobrava deles. Ela lia muito e estava interessada em todos os conteúdos. Então, ela se interessava, lia muito e fez as fases VII e VIII. Terminou e ela quis fazer ENEM para conseguir a certificação do Ensino Médio. Ela passou, conseguiu a certificação. Ela era um exemplo para todos da EJA. Mais marcante ainda para mim foi que outro o dia eu a reencontrei. E ela me contou que fez um curso técnico de enfermagem e que estava trabalhando. Ela me reconheceu na rua pelas costas e parou do meu lado. Ela está trabalhando na Associação dos Cegos no centro cirúrgico. Agora ela está pensando em fazer o superior. Eu achei interessante, que ela se despediu de mim e agradeceu, “ah professora obrigada por tudo, vocês foram muito importantes para mim e tudo na minha vida”. E eu disse a ela que eu estava muito feliz de saber onde ela chegou e ter condições de ir crescendo cada vez mais.

A aluna líder na sala de aula, interessada, que na sua luta pelo acesso à educação tem condições de avançar e conquistar um posto menos precarizado no mundo laboral é uma alegria que conforta o trabalho de luta também da educadora. Entretanto, a partir desse relato podemos nos questionar como acessar aqueles alunos que não chegam a escola com a mesma condição de aprender, ou de seguir nos estudos como a aluna em questão. Por que tantos não chegam? Deveriam chegar? Nos cursos de suas trajetórias escolares, que currículos se realizaram? Que saberes levaram de seus percursos? Dimensão realmente complexa e de difícil apreensão e apreciação.

Nesta subseção conhecemos um pouco do currículo em ação dado nas aulas de ciências da EJA da professora Aparecida na Escola Municipal Álvaro Lins. Nos atentamos às tarefas escolares como categoria mediadora para reconhecermos os fazeres práticos da professora e buscamos entender o porquê de certa estabilidade dos fazeres docentes independentemente da modalidade em que atuam e das transformações ocorridas nesses meios. Por fim, aponto indícios que podem nos dizer um pouco sobre o currículo realizado, principalmente ao que diz respeito aos efeitos afetivos.

3.4 O currículo avaliado nas aulas de ciências na EJA

Professores e alunos convivem nos espaços escolares em clima de constante avaliação. E o que é avaliado é mais valorizado. Por isso são frequentes perguntas e/ou falas do tipo: aluno “isso vai cair na prova?”, “está valendo ponto?”; professor “estudem isso, vai cair na prova, é importante”. E quem determina o que é importante? O que será avaliado? Quem determina o que valorizar? As dimensões avaliativas exercem uma pressão modeladora nos

currículos e fazem parte delas outros agentes para além dos professores, como as políticas curriculares e no caso brasileiro, avaliações externas.

Outro indicador de centralidade política do currículo está na ênfase nas políticas de avaliação do que ensinamos. Nunca como agora tivemos políticas oficiais, nacionais e internacionais que avaliam com extremo cuidado como o currículo é tratado nas salas de aula, em cada turma, em cada escola, em cada cidade, campo, município, estado ou região. Caminhamos para a configuração de um currículo não só nacional, mas internacional, único, avaliado em parâmetros únicos (ARROYO, 2013, p. 13).

Miguel Arroyo é um ferrenho crítico das avaliações externas, pois considera que nos termos nas quais se realizam minam a autonomia docente e sua profissionalidade. Além de não levarem em consideração saberes diversos e se limitarem aos saberes cientificados considerados legítimos por aqueles que detêm o poder de dizer o que é ou não legítimo. Atuando então em um processo de reconhecimento pelo negativo dos sujeitos das escolas públicas.

Como não desqualificar os conhecimentos curriculares? Submetendo os pobres que se atrevem a aprendê-los a rígidas provas e segregadoras reprovações. As estatísticas tão repetidas, os resultados tão proclamados pela mídia, pelos gestores e estatísticos confirmam esses cuidados de que os saberes nobres dos currículos não podem ser desqualificados às escolas públicas. Desde que eles ousaram chegar, o discurso se repete: a escola pública se desqualificou. Todo governo proclama fazer tudo para recuperar “a qualidade da escola pública”. Como? Novas propostas curriculares, densas em saberes de qualidade e exigentes provas e reprovações (ARROYO, 2013, p. 173).

Todavia, avaliar é exigência do trabalho pedagógico em todas as dimensões do complexo sistema educativo. Isso significa que é preciso construir práticas avaliativas submetidas a perspectivas formativas e emancipatórias ao invés de lógicas que classificam e hierarquizam escolas, educandos e, inclusive práticas docentes. Sacristán (2000) nos permite ampliar essa reflexão quando pondera

A avaliação para o diagnóstico e o controle democrático da qualidade do ensino e do currículo distribuído pode ser vista como uma ameaça para a autonomia das partes, especialmente dos professores, mas também é o recurso para evitar a patrimonialização de uma atividade e é necessário para o funcionamento de uma sociedade democrática. À medida que não há mais informação sobre o sistema do que a que os professores dão com a avaliação de alunos, as disfunções que esses dados possam detectar poderiam repercutir numa imputação aos professores como únicos responsáveis do sistema e não a outros condicionamentos do mesmo, além de reproduzir as condições nas quais se obtêm e os critérios que lhes servem de base (SACRISTÁN, 2000, p. 313).

Qual caminho seguir?

coloca-se como imperativo a busca de um processo mais amplo de avaliação de escolas e redes que, para além da utilização de provas padronizadas, tenha presente o caráter político da educação escolar e vislumbre encetar uma avaliação institucional (Belloni, 1999; Brandalise, 2010). Reconhecer este caráter implica reconhecer profissionais e usuários das escolas como sujeitos que precisam ser considerados como tais nos processos avaliativos, pois, sem omitir-lhes as

responsabilidades, são eles que, nos ambientes escolares, materializam a tarefa educativa (MACHADO e ALAVARSE, 2014, p. 12).

As avaliações diagnósticas ou externas ainda não se configuram de forma significativa como forças seletivas que pressionam o trabalho curricular na EJA, como acontece no ensino dito regular, especialmente no ensino médio. A avaliação que diz respeito a EJA, criada em 2002, foi pensada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e recebeu o nome de Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA). O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi a matriz inspiradora.

Desse modo, este exame está inserido no contexto de ampliação das avaliações nacionais em larga escala e tem dupla finalidade: promover a certificação de jovens e adultos nos moldes determinados pela LDB em 1996 e criar um sistema de avaliação da EJA que pudesse servir como parâmetro de discussão de qualidade nessa modalidade de ensino (CATELLI JR. et al, 2013, p. 6).

Porém, para os autores, apesar do exame ter sido criado com o intuito também de ser um instrumento para a construção de um parâmetro de qualidade para a modalidade, o ENCCEJA não cumpriu sua função restringindo-se a oferecer uma oportunidade de certificação para aqueles que não concluíram a educação básica na chamada idade própria (CATELLI JR. et al, 2013).

O currículo avaliado na EJA revela então uma maior autonomia do professor também nessa parte fundamental de seu trabalho. Sem controles avaliativos externos de larga escala, quem gradua os alunos, os hierarquizam e/ou ordenam sua progressão a partir de critérios próprios são os professores. Contudo, os professores não realizam isso de forma totalmente autônoma e livre. Pois é próprio da forma escolar avaliar a partir de perspectivas classificatórias. Formas rígidas de avaliar que se chocam com o trabalho na EJA voltado para a garantia do direito daqueles que têm suas vidas forjadas na indignidade e na incerteza. A formação docente, a experiência profissional que se realiza fundamentalmente no ensino dito regular e o sistema educacional afirmam um paradigma de avaliação. A ação profissional dos docentes da EJA exige que eles aprendam a trabalhar sob outro paradigma, que considera a avaliação como processo, que ressignifica o sentido de erro, que aciona diferentes instrumentos avaliativos, que recusa hierarquizar os sujeitos a partir de parâmetros que ofendem suas existências.

Além disso, precisamos considerar que a escola e a sociedade também gradua os educandos da EJA. Ainda que não submetidos às avaliações externas de larga escala, estão sujeitos a determinados currículos. E como Arroyo (2013) afirma todo conhecimento selecionado implica determinada visão que se tem dos sujeitos. Dessa forma, a própria seleção dos conteúdos também é uma forma de avaliar. A temática da avaliação nos leva a

perceber que o professor opera mediante uma perspectiva hegemônica de avaliação (que inclusive foi decisiva para conduzir o aluno para EJA). E durante sua estada na EJA, geralmente formando-se em serviço, o professor é desafiado a ressignificar de forma profunda a avaliação. Caso não o faça, a história de repetência e evasão se perpetuará também na escola da EJA atentando novamente contra o direito à educação dos educandos.

Apesar de defendermos a autonomia docente também ponderamos que qualquer trabalho precisa passar por avaliação, pois funções sem nenhum controle pode apresentar problemas, nesse caso apontamos: ao se utilizar apenas os resultados obtidos pelas avaliações feitas pelos professores para se avaliar a qualidade do sistema nos remetemos à validade dos métodos desenvolvidos por eles, onde não há como se estabelecer critérios. Dessa forma, seria ainda mais fácil culpabilizar os professores pelo fracasso de seus alunos, caso aconteça. Além disso, “um sistema que não dispõe de mecanismos de informação sobre o que produz fica fechado à comunidade imediata e à sociedade inteira, sem possibilidade de que esta, em seu conjunto, previamente informada, possa participar em sua discussão e melhora” (SACRISTÁN, 2000). Por fim o autor ainda pontua a dificuldade de não se avaliar o currículo ou fazê-lo unicamente através da avaliação dos próprios professores no que toca à manutenção de uma dinâmica de aperfeiçoamento.

Nesse caso, a quem interessa essa “auto regulação” da EJA? Me refiro a falta na modalidade de produção de informações para além dos próprios professores.

O professor da EJA não avalia em determinada direção apenas por conta da ausência significativa de avaliações de larga escala na modalidade. Há modelos de avaliação que atendem de forma significativa as práticas curriculares e as identidades docentes são forjadas nesses modelos. Estar na EJA é colocar esses modelos em questão e nesse sentido por todo o currículo em questão em termos dos objetivos forjados, dos saberes selecionados, das mediações e organizações dos conhecimentos realizados. Romper com avaliações classificatórias em direção a avaliações formativas envolve enfrentar todo o sistema educativo e social. Portanto, não é só expressão do indivíduo professor movido pelo compromisso com os educandos e sua boa vontade. A avaliação é uma dimensão do currículo. Se o currículo traz marcas de uma objetividade científica que apaga rostos e desconsidera vivências, os processos avaliativos tendem a seguir pelo mesmo caminho.

Os processos avaliativos então carregam marcas de um objetivismo justo e cientificista que precisa ser repensado. Até porque subjetividades são impressas nesses processos. As próprias relações interpessoais interferem nas avaliações.

Certamente as qualificações escolares que envolvem juízos de valorização sobre os alunos, sobre a qualidade de seus trabalhos, etc. são atribuídas a partir de uma informação elementar sobre o aluno ou tomando como ponto de partida alguma percepção muito genérica sobre sua personalidade global. A participação destes “contaminantes” naturais do processo de avaliação é uma consequência do contexto de relações interpessoais no qual se desenvolve o ensino [...] (SACRISTÁN, 2000, p. 314).

Muitos fatores incidem sobre o processo avaliativo, portanto autores como Noizet e Bonniol (1969 apud SACRISTÁN, 2000) propõe estudá-lo como um comportamento, que é “a forma global de um avaliador responder frente a uma situação de avaliação na qual se encontra”. (SACRISTÁN, 2000, p.315). Ou seja, as notas dadas aos alunos ou um juízo de avaliação feito se apoiam em informações obtidas pelo professor especificamente para esse fim. Porém informações prévias se juntam as informações obtidas nos procedimentos realizados e evidencia que professores utilizam de diversos indícios em suas avaliações e que influenciam-no na realização de seu juízo. Professores “misturam dados quantitativos dos alunos procedentes de provas diversas com outras ‘notícias’ qualitativas que provêm de observações, etc.” (SACRISTÁN, 2000, p. 316).

Aparecida: O Bruno mesmo, que pergunta se vou dar trabalho na aula tal, porque ele não vai poder vir. E ele está sempre preocupado se eu vou dar trabalho. Se vou dar alguma coisa que vai avaliar para ele fazer, porque ele precisa fazer, ele precisa participar.

Ana Carolina: Nessa sexta é feriado, então provavelmente a prova vai ficar para semana que vem. Que bom para eles que vão ter um tempo para estudar.

Aparecida: Ah isso aí só alguns que estudam. Só uma Priscila da vida, uma Lucilene, um Bruno, Douglas.

No caso da EJA algo que aparece como informação precedente e parece influenciar na tomada de decisões da professora é o interesse dos alunos. A professora associa tal interesse às faixas etárias dos educandos. Aparecida considera na fala acima que só vão estudar para a prova determinados alunos que já mostram interesse em sala. Esses alunos apontados por ela são os mais velhos. Bruno e Douglas são jovens adultos já com seus 20 e poucos anos. Priscila e Lucilene já estão na casa dos quarenta. E mais uma vez nos deparamos com o que nos fala Amaral e Ferrari (2005), quando os professores reconhecem nos adultos a vontade e o esforço enquanto que no jovem adolescente nem sempre.

Ao encararmos então os processos avaliativos não como uma simples conduta técnico-profissional, mas como um processo complexo que envolve fortes implicações pessoais que nem sempre estão explícitas, nem mesmo para o professor, podemos entender a dificuldade em modificar processos avaliativos no ensino. A subjetividade, intrínseca aos processos

avaliativos pode dificultar a tomada de decisões dos professores, pois como defende Sacristán (2000)

Assistimos, por exemplo, à ênfase das características de pedagogia invisível dentro dos movimentos progressistas de educação, que estimulam o professorado a considerar aspectos cada vez mais amplos da personalidade dos alunos, dentro da consideração do que são fins próprios da escolaridade e, portanto, aumentam os traços a serem levados em conta dentro das funções de controle e de diagnóstico da avaliação. A própria legislação na educação obrigatória estimula esta ampliação dos matizes que são considerados como relevantes na hora de avaliar dentro da escola. A ampliação do espectro de facetas submetidas à avaliação complica bastante a realização da mesma. A mescla de notícias sobre o aluno e de critérios na hora de avaliar legitima-se, assim, pelo próprio discurso pedagógico, embora depois, contraditoriamente, peça-se aos professores objetividade e “precisão” nos juízos (SACRISTÁN, 2000, p. 323).

Portanto eles vão se manter em terrenos conhecidos onde se reduz ao máximo toda informação que se possa ter do aluno para que se consiga emitir um juízo de avaliação. E caímos então no modelo quantitativo que temos hoje.

O predomínio do paradigma quantitativo como modelo de cientificidade, que concede valor de objetividade à expressão numérica das qualidades e estudos de aprendizagem, quando os professores o utilizam de forma espontânea, enfatiza a redução da informação para emitir juízos de avaliação. São sistemas cômodos para o professor. A avaliação com base em códigos numéricos numa escala simplificada, que pretende refletir estados de aprendizagem final nos alunos, é um modelo simples, para o professor de realizar a avaliação, que se ajusta, quando esse professor tem que realizar a operação psicológica de emitir opiniões formalizadas sobre seus alunos (SACRISTÁN, 2000, p. 319).

Na Escola Municipal Álvaro Lins os professores precisam aplicar ao menos uma prova por unidade, que é a forma de organização das avaliações da EJA na escola. E cada semestre escolar é composto por duas unidades. O valor final do semestre é de 100 pontos, o aluno para ser aprovado precisa alcançar 50 pontos. Esses 100 pontos são distribuídos da seguinte maneira: 1º unidade - valor: 40 pontos (8 pontos de alternância, 20 pontos da prova, 12 pontos livre); 2º unidade - valor: 60 pontos (12 pontos de alternância, 30 pontos da prova, 18 pontos livre). Aparecida não soube responder o porquê dos pesos diferentes em cada chamada unidade.

Com o exposto acima a prova ainda tem um peso significativo na média final do aluno, apesar de se instituir outros momentos avaliativos em que o professor tem autonomia em definir o tipo de instrumento utilizado. Assim, nesse cenário, rigidez e a construção de outros processos avaliativos que atendam a realidade da EJA coexistem e se confrontam. É perceptível uma mudança importante no fazer da professora. Uma maior flexibilidade para com as avaliações. A professora Aparecida usa de variadas estratégias para avaliar seus alunos: i) prova com questões objetivas e discursivas; ii) pesquisas para casa; iii) lista de

exercícios; iv) vistos no caderno e também características mais subjetivas como v) presença e participação nas aulas; vi) comportamento/disciplina.

Antes eu avaliava de forma mais rígida. Era mais prova. Eu agora dou o máximo de trabalho possível. E a minha avaliação também não toda, mas observo a questão de frequência, de participação. Valorizo uma participação do menino que está sempre presente na aula. E aí eu fui mudando essas questões de avaliação. A avaliação escrita também mais acessível, trazendo bastante informação para eles.

Nos dias atuais, correntes progressistas de educação enfatizam a importância de considerar aspectos cada vez mais amplos da personalidade dos alunos nos processos avaliativos.

[...] qualquer concepção humanista da educação aplicada ao tema da avaliação propôs de forma mais ou menos direta não apenas a perda de dureza e dramatismo nas avaliações e exames, a suavização e a atenuação dos atos de avaliação, a transformação da avaliação num processo mais diluído em todo o processo de ensino - aprendizagem (avaliação contínua), mas também um “melhor e mais amplo conhecimento do aluno” em prol de um mais completo conhecimento do aluno e de uma relação mais humana com ele, que naturalmente é preciso defender. Preconiza-se a necessidade de ser sensível a dados da pessoa que supõem uma ampliação do objeto a diagnosticar (SACRISTÁN, 2000, p. 326).

O que segundo o mesmo autor dificulta muito o trabalho dos professores, pois o rendimento ideal passa a agrupar diferentes aspectos das pessoas para além do intelectual. Como os processos avaliativos tem uma forte marca da comparação, como operar em outro sentido? Como estabelecer critérios para avaliar todos os alunos considerando marcas de personalidades tão diversas?

Com a complexificação de uma tarefa exige-se novos profissionais para somar esforços, um bom exemplo é a demanda crescente por psicólogos da educação. “Não é que se tirem do professor competências que já têm, mas que, ao serem tecnicizadas, em vez de reprofissionalizar o professor, exige-se um novo técnico para ‘ajudá-lo’, de modo que a globalidade e coerência pedagógica podem se ver ameaçadas” (SACRISTÁN, 2000, p. 330).

Avaliação eu faço ela continua. Sempre fazendo trabalhos com eles. Propondo a eles trabalhos. Esse semestre eu comecei a pegar muita questão de charges. Dando para eles para ver se eles fazem a leitura da imagem e entendem o que que está querendo expor ali. Então sempre avaliando. Muita coisa avaliada em aula para aproveitar que eles estão ali, o dia que eles estão. E a questão da prova. Nós fizemos a prova e eu já corriji porque, até para não morrer né, para não acabar o assunto, não esfriar, faço o que no estado a gente chama de intervenção pedagógica. É você corrigir com eles em sala no quadro a prova toda falando de tudo de novo. E depois fazer uma recuperação com aqueles que precisam de recuperação de nota. Então eu não deixo passar muito tempo. Igual agora já fez a prova, hoje tem intervenção pedagógica e dentro dessa intervenção eu já faço uma avaliação da participação deles para ajudar um pouco nessa questão de nota que eles precisam.

É uma tarefa importante pensar como processos avaliativos podem ser remodelados de forma a agregar outras facetas trazidas por nossos alunos, nesse caso os alunos jovens da EJA,

sem que essa complexificação afete a profissionalidade docente. E essa é uma questão que envolve inclusive uma mudança das condições de trabalho dos professores. Vimos que no processo da construção curricular, as avaliações se diversificam no tempo, na natureza dos recursos e linguagens mobilizados, nos tipos de instrumentos empregados e no sentido que se produz acerca da avaliação. Além de avaliação contribuir para refletir sobre a aprendizagem dos educandos da EJA, a educadora reconhece que é um importante mecanismo pedagógico que define a continuidade ou não da presença do aluno na aula. O baixo desempenho em uma avaliação pode vaticinar a saída do educando da escola. A frequência inconstante do educando exige que os processos avaliativos sejam reconfigurados. Para que a escola da EJA cumpra o papel de garantir a integralização da educação básica, a avaliação passa assumir um papel muito importante nas práticas curriculares dos professores.

3.5 Construções curriculares na EJA em face do educando jovem: Uma recapitulação

A professora Aparecida teve sua primeira experiência na EJA no ano de 2006. Segundo ela se apaixonou pela modalidade, mas era outra EJA. Era uma “clássica” sala de educação de jovens e adultos, sem adolescentes, apenas trabalhadores que tinham um porquê de voltarem a estudar, um propósito, uma motivação. Procuravam recuperar o tempo perdido. Alunos com garra e que viam na EJA uma oportunidade de concluir a escolaridade.

É interessante pensarmos na presença desse imaginário que separa, adolescentes e jovens, dos adultos pelo interesse e motivação. Os jovens não têm propósitos para estudar? Não têm motivações? Não têm garra? Por que a EJA dos adultos e idosos é local de satisfação profissional e a EJA dos jovens é lugar de tanta tensão? O que os jovens trazem para a sala de aula da EJA que tanto incomoda, que tanto afeta o trabalho curricular? Por que a EJA jovem é a EJA que causa decepção e frustração profissional? Os jovens desafiam as formas rígidas da escola mais do que os adultos e idosos quando retornam a escola da segunda chance. A experiência de vida no mundo do trabalho, as exigências da vida adulta associadas, por exemplo, à maternidade e paternidade, ressignifica a presença na escola e o que se espera e quer da escola. Portanto as motivações podem sim ser diferentes por conta das trajetórias de vida, mas as motivações existem, tanto nos adultos como nos jovens e adolescentes.

Nessa época sem grandes orientações para trabalhar, ia fazendo adaptações do currículo regular e como trabalhava com o 3º ano do ensino médio, retomava e ampliava os conteúdos vistos nas fases anteriores. Revela que o grande desafio era não ter um currículo estruturado ou uma orientação maior.

Oito anos depois, em 2014, assume novamente turmas de EJA. “A princípio eu tive uma decepção”. Era outra EJA, com alunos jovens demais, que não queriam muita coisa e viam a escola apenas como o lugar da socialização. Um ponto de encontro. Por que considera-se que os jovens e adolescentes não querem muita coisa? O que eles querem? Será que o que eles querem não é importante para a escola e não é considerado? Será que a escola e as aulas de ciências realmente conseguem escutar o que os jovens querem? A EJA dos adultos e idosos também não é um lugar importante de socialização?

Foi no texto da LDB/96 que alterou-se a idade mínima para acesso a modalidade, de 21 anos para 18 no ensino médio e de 18 anos para 15 no ensino fundamental. Não só o acesso a EJA, mas também para a prestação de exames supletivos que concediam a certificação (DOLLA e COSSETIN, 2013). Essa mudança foi determinante na expulsão dos adolescentes da escola regular e esse processo “[...] evidencia a ênfase atribuída a certificação, em detrimento da vivência plena dos processos pedagógicos necessários ao efetivo domínio das bases do conhecimento científico e tecnológico” (RUMMERT, 2007, p. 39).

Esse retorno à nova EJA foi um grande desafio para a professora que pensou em desistir. Sua percepção foi que aquele ano foi de um verdadeiro fracasso.

Naquele primeiro ano foi um fracasso, porque eu ficava naquele embate de como que eu vou fazer, como que eu vou fazer para mudar com relação as minhas aulas, o relacionamento com esses meninos, com essas meninas, como que eu vou trazer eles para mim e vou ser sincera no primeiro ano lá, nos primeiros seis meses eu pensei em desistir.

A presença dos jovens e adolescentes na EJA ganha destaque nas discussões educacionais, uma vez que a sua presença altera completamente o cotidiano escolar na modalidade e, suas afrontas nos levam a questionar o atual modelo educacional brasileiro. Nesse contexto, tanto o subsistema técnico pedagógico quanto o prático pedagógico trazem como centrais a necessidade de descobrir características significativas que sirvam como princípios básicos de organização para o educador, onde todo o processo educativo precisará ser reformulado para atender esse novo público (MEDEIROS, 2018). Sendo assim, Brunel (2014) assinala:

Reconhecer que esses jovens possuem capacidades individuais e criativas faz com que eles adquiram novamente um sentimento de pertença ao espaço escolar, perdido na maioria das vezes ao ingressarem na EJA. Essa perda ocorre frequentemente devido a um sentimento de inferioridade advindo de diversas repetências, de históricos de violência, de exclusão da escola regular, do envolvimento com drogas, do abandono da família, entre outros fatores (p. 29).

Os jovens vão para a EJA então após um histórico de insucesso, com uma baixa autoestima. Não seria essa uma das razões desse possível desinteresse?

Com o tempo a professora passou a compreender melhor aquele meio, entendeu que a escola era um local importante, onde os alunos se sentiam seguros. Mas que a própria escola não dava abertura ao diálogo e isso causava grandes problemas, muitos conflitos, indisciplina, consumo de drogas dentro da escola, entre outros. “Eles viam a escola como um ponto para eles encontrarem e que ali eles estavam protegidos”,

quando eu cheguei lá em 2014 eu via muito de professores, da direção, distante demais deles. Então, não tinha um relacionamento com eles. Não aproximava deles. Não conversavam, não tentavam mudar, conversar com eles e trazer eles para o convívio da escola e ver a escola como uma amiga

Hoje vê como uma realização pessoal quando conquista um “aluno problema”, quando consegue acessá-lo, fazer com que realize as tarefas e conclua os estudos.

Ao longo desses anos, uma mudança etária na modalidade ocorreu. E sabemos, assim como a professora Aparecida, que a cara da EJA vem mudando devido, em grande parte, às reprovações no ensino dito regular. A professora ainda acredita que em alguns casos o aluno vê como prêmio ser mandado para EJA, pois está no imaginário que a EJA é “mais fácil”, ele não vai ser retido e vai conseguir enfim sair da escola. Esse imaginário é tão forte, que segundo a professora que também atua no ensino dito regular da mesma escola, muitos alunos contam nos dedos o tempo para o aniversário de 15 anos, onde eles vão poder pedir para ir para a EJA.

Como nos fala Rummert (2007), muitos dos jovens que vão para a EJA não só carregam marcas do fracasso escolar, mas também marcas da violência, do tráfico, do abandono da família, entre outros fatores gerados em uma sociedade de classes. Chegam então na EJA já calejados, cansados. Cansados das reprovações e do insucesso. Cansados de suas duras vidas dentro e fora da escola. E por conta desse cansaço e dessa baixa autoestima muitos preferem sim ir para a EJA. Porém subjetivamente o que pensam dessa migração? No fundo enxergam como castigo? Lugar dos fracassados? Entende-se nesse lugar de fracasso?

A professora enxerga pontos positivos e negativos nessa migração ora “forçada”, ora partida do desejo do próprio aluno. Segundo ela, muitos que “criavam problema” no ensino dito regular, principalmente no convívio social, ao chegarem na EJA, considera que esse convívio melhora. Porém também considera que esses alunos poderiam permanecer no ensino regular. Para a professora não é justo que a EJA tome para si a responsabilidade pela adequação do aluno a escola. E mais uma vez a EJA é colocada às margens, por que o aluno

parece deixar de ser um aluno da escola para ser o aluno da EJA mesmo quando o aluno migra de modalidade mas permanece na mesma instituição?

Os sistemas de ensino têm respondido à demanda desse público com lugares de muito pouco prestígio e investimento público na instituição escolar – como a EJA ainda é tratada. A cada dia surgem projetos especiais nas diferentes redes de ensino buscando formas de aceleração da aprendizagem ou correção de fluxo afastando jovens das ofertas regulares de escolarização (CARRANO et al, 2015, p.1452).

Já na EJA, vista muitas vezes como último recurso para os migrantes do ensino regular e como oportunidade para aqueles que precisam e/ou querem voltar a estudar, por que continuam ou por que voltam na visão da professora? Acredita que muitos permanecem e/ou voltam porque querem dar continuidade aos estudos, esperam mais da escola, pensam em seguir estudando para conseguir coisas melhores, principalmente em relação ao mercado de trabalho, para outros a escola é muitas vezes o único lugar da socialização e ainda tem aqueles que vão pela comida. “Os (As) professores (as) estão se tornando mais sensíveis a essas realidades: os alunos (as) têm fome de comida” (ARROYO, 2013, p. 170).

Eu sei a realidade de alguns. Igual a Larissa, aquela menina que tá até sumida, a ela foi para a EJA, não só para estudar foi para se alimentar, porque em casa não tem comida. Nós fomos observando, ela já chegava perguntando o que que ia ter de merenda. Até que um dia ela perguntou o que fazia com que sobrava. A cozinheira falou que tinha que jogar fora. E ela perguntou se não podia dar para ela. Aí a direção falou para ela levar os potes. Então ela levava pote de sorvete, deixava com a cozinheira. Depois que todo mundo comesse arrumava nos potinhos e ela passava lá no final da aula e levava. Tinha outro aluno também na mesma condição. Foi para escola para se alimentar e da mesma forma, ele pediu para levar, porque ele disse que na casa dele não tinha. Depois nós ficamos sabendo que a refeição que eles, a família, estavam tendo era o que ele levava da escola. Hoje eu não sei totalmente a realidade, mas alguns eles vão mesmo só por conta de alimentação, que não tem em casa.

Fatores extra e intraescolares intervêm nas trajetórias escolares desses jovens que apresentam truncamentos no fluxo de sua escolarização. De acordo com Carrano, (2015) no que se refere a raça, o estudo aponta a cor como uma metáfora para a exclusão socioeconômica. Não é à toa que as turmas de EJA são compostas por um grande contingente de negros, homens e mulheres, como corrobora a fala de Aparecida “Meus alunos a maioria são negros. Às vezes vêm de uma trajetória de indisciplina, devido até a questão de reprovação no regular, então muitos deles já chegam indisciplinados”.

Os autores consideram que fatores socioeconômicos incidem negativamente sobre a disponibilidade de dedicação exclusiva do jovem à vida escolar. Por serem pobres, precisam se inserir no mercado de trabalho cedo, para ajudar a família, para garantir direitos básicos e também para ter acesso a bens culturais e materiais.

No caso dos jovens fora de série que investigamos, conciliar a dupla condição de estudante e trabalhador é fator decisivo no desafio da escolarização. Tal desafio parece ser agravado pela realidade de escolas que aparentam ignorar que expressiva

parte de seus alunos também já são trabalhadores ou se encontram em busca de trabalho (CARRANO et al, 2015 p. 1441).

Outros dois fatores incidem forças no truncamento de trajetórias escolares: a escolaridade dos pais e o número de irmãos que o jovem com percursos acidentados possui. Carrano et al, (2015 p. 1444), dizem:

Famílias numerosas apresentam maior dificuldade em dar suporte educacional, na medida em que é preciso distribuir recursos e tempo para cada um dos filhos. Isso faz com que o aumento do número médio de irmãos produza o aumento também da média de crianças com atraso escolar (HONDA, 2007). Estar dentro de uma família numerosa também pode influenciar o jovem a entrar no mercado de trabalho cedo, já que a renda não é suficiente para manter todos os integrantes da casa.

Como vimos, as diferenças de classe associadas às questões de gênero e raça incidem forças no fracasso escolar e na geração dos alunos público alvo de EJA, como nos fala Arroyo (2013). Nesse sentido, é possível pensar que não é possível melhorar a educação sem a superação da pobreza. Contudo, “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p.67). É preciso que a educação caminhe no sentido de também ajudar na superação da pobreza.

O estudo de Carrano et al (2015, p.1449), aponta que existe um forte desejo por parte dos jovens alunos da EJA na ampliação de sua escolaridade, como aponta a citação

Quanto às perspectivas desses jovens diante do futuro, os dados apontam um forte desejo de ampliação da escolaridade. Analisando as opções escolhidas pelos jovens na questão: “O que você pretende fazer ao concluir o ensino médio?”, destaca-se a intenção de busca da continuidade ou de complemento dos estudos para além do ensino médio, seja por meio do ingresso na universidade (43,3%), ou pela realização de algum curso profissionalizante (26%).

São dados que nos fazem repensar a visão dos jovens como aqueles que não querem nada, que não têm motivações e nem interesses com relação a sua escolarização.

Os jovens impõem sua presença na modalidade e desafiam escola, docentes, currículos. Suas chegadas exigiram da professora um novo aprendizado. A humanização de um coletivo bateu em sua porta e ela abriu. “Eu aprendi sendo professora da EJA que eu tinha que ser flexível, bem flexível, humana que não adiantava colocar uma barreira entre mim e os alunos que não ia funcionar”.

A grande consequência dessa juvenilização para a modalidade segundo Aparecida é sua continuidade. “Se não fossem os jovens, essa juvenilização na EJA, a gente não teria a modalidade funcionando”. Afirmção que nos faz refletir profundamente sobre esse processo. E sobre a própria modalidade. Será que são os jovens que garantem a existência da EJA ou a desigualdade social e os processos de opressão que atingem os pobres e os trabalhadores? A escola da EJA existe por conta do capitalismo. Nesse sentido, Rummert (2007), assinala,

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), regulamentada como modalidade de ensino, e, sem dúvida, uma educação de classe. Assim, se configura, no Brasil, como oferta de possibilidades de elevação da escolaridade para aqueles aos quais foi negado o direito a educação na fase da vida historicamente considerada adequada. E, mais precisamente, uma educação para as frações da classe trabalhadora cujos papéis a serem desempenhados no cenário produtivo não requerem maiores investimentos do Estado, enquanto representante prioritário dos interesses dos proprietários dos meios de produção. Tal marca dessa modalidade de ensino não é assumida no Parecer no 11 do ano de 2000, do Conselho Nacional de Educação, que trata das Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Entretanto, o mesmo Parecer, ao atribuir a EJA a função reparadora de uma dívida social, evidencia tal destinação de classe (p. 38-39).

Defendemo-la, pois sabemos como é difícil mudar estruturas tão excludentes que continuam a gerar seus alunos público-alvo. Porém, no frígido dos ovos, precisamos considerar que em um sistema educacional verdadeiramente inclusivo e justo não precisaríamos de uma modalidade com as funções e objetivos da EJA funcionando. Além disso, é preciso imediatamente nos questionar onde estão os milhões de adultos e idosos que não terminaram a educação básica e não estão na escola, não voltaram. Por que não requerem o que têm direito? Pois não sabem a que têm direito? A dimensão do querer é ofuscada por duras marcas da desigualdade social, de gênero, de raça. Pois que a escola e nossas práticas reconheçam esses direitos e se ocupem da tentativa de garanti-los.

E quanto às juventudes:

Letra da música “Não é Sério”- Charlie Brown Jr. e Negra Li

Eu vejo na TV o que eles falam sobre o jovem não é sério
 O jovem no Brasil nunca é levado a sério
 Eu vejo na TV o que eles falam sobre o jovem não é sério, não é sério
 Eu vejo na TV o que eles falam sobre o jovem não é sério
 O jovem no Brasil nunca é levado a sério [BIS]
 Eu sempre quis falar nunca tive chance
 E tudo que eu queria estava fora do meu alcance
 Sim, já, já faz um tempo
 Mas eu gosto de lembrar
 Cada um, cada um, cada lugar, um lugar
 Eu sei como é difícil
 Eu sei como é difícil acreditar
 Mas essa porra um dia vai mudar
 Se não mudar, pra onde vou
 Não cansado de tentar de novo
 Eu passo a bola, eu jogo o jogo
 [refrão]
 A polícia diz que já causei muito distúrbio
 O repórter quer saber porque eu me drogo o que é que eu uso
 Eu também senti a dor
 E disso tudo eu fiz a rima
 Agora 'tô por conta
 Pode crer que eu 'tô no clima
 (Também tô no clima) eu 'tô no clima
 (Também tô no clima) eu 'tô no clima
 (Também tô no clima) eu 'tô no clima
 Revolução na sua vida você pode você faz
 Quem sabe mesmo é quem sabe mais

Revolução na sua mente você pode você faz
 Quem sabe mesmo é quem sabe mais
 Revolução na sua mente você pode você faz
 Quem sabe mesmo é quem sabe mais
 Também sou rimador, também sou da banca
 Aperta um do forte que fica tudo a pampa
 Eu 'tô no clima (também tô no clima)
 Eu 'tô no clima (também tô no clima) eu 'tô no clima
 Sempre quis falar Nunca tive chance
 E tudo que eu queria Estava fora do meu alcance
 Sim, já, Já faz um tempo
 Mas eu gosto de lembrar
 Cada um, cada um, cada lugar, um lugar
 Eu sei como é difícil
 Eu sei como é difícil acreditar
 Mas essa porra um dia vai mudar
 Se não mudar, para onde vou
 Não cansado de tentar de novo
 Eu passo a bola, eu jogo o jogo
 [refrão]
 A polícia diz que já causei muito distúrbio
 O repórter quer saber porque eu me drogo o que é que eu uso
 Eu também senti a dor
 E disso tudo eu fiz a rima
 Agora 'tô por conta pode crer que eu tô no clima
 (Também to no clima) eu 'tô no clima
 (Também to no clima) eu 'tô no clima
 (Também to no clima) eu 'tô no clima
 Revolução na sua vida você pode você faz
 Quem sabe mesmo é quem sabe mais
 Revolução na sua mente você pode você faz
 Quem sabe mesmo é quem sabe mais
 Revolução na sua vida você pode você faz
 Quem sabe mesmo é quem sabe mais
 Também sou rimador, também sou da banca
 Aperta um do forte que fica tudo a pampa
 Eu 'tô no clima
 Eu 'tô no clima
 'Tô no clima
 O que eu consigo ver é só um terço do problema
 É o sistema que tem que mudar
 Não se pode parar de lutar
 Senão não muda
 A juventude tem que estar a fim
 Tem que se unir
 O abuso do trabalho infantil, a ignorância
 Faz diminuir a esperança
 Na TV o que eles falam sobre o jovem não é sério, não é sério
 Então deixa ele viver
 É o que liga
 Fonte: LyricFind - Compositores: Alexandre Abrao / Carlos Duarte / Liliane
 Carvalho / Renato Peres

Letra de Não é sério © Sony/ATV Music Publishing LLC

É preciso que levemos as juventudes a sério. Não mais como classe homogênea de sujeitos ora apáticos e preguiçosos, ora agressivos e violentos. Que eles tenham a chance de

falar, de expor seus desejos, inquietações, opiniões, ideias e sugestões. Mas que sejam ouvidos de fato.

A educação também tem um papel na desconstrução de estereótipos homogeneizantes e preconceituosos. Que os jovens tenham a chance de serem atores de sua própria revolução.

E no cerne dessa pesquisa defendemos que as construções curriculares na disciplina de ciências em uma EJA cada vez mais jovem se ocupem das condições juvenis na tentativa de garantir a permanência desse público na escola e a conclusão da educação básica, um direito de todos e todas.

Considerações Finais

É inegável a presença cada vez maior de jovens em turmas de EJA. Essa crescente matrícula desafia as práticas docentes, pois esses sujeitos carregam marcas da sua condição juvenil em trajetórias distintas. Sendo assim, além do fenômeno estatístico em si podemos nos perguntar quais impactos surgem a partir dessa mudança de público. Afinal, esse é um fenômeno inquestionável que atinge muito da satisfação profissional de educadores da EJA que tiveram suas primeiras experiências docentes na modalidade junto a um público fundamentalmente adulto e na atualidade se queixam da juventude que frequenta suas aulas e “não quer nada” (CARRANO, 2007).

Defendemos que o atendimento a esse público requer profissionais que enfrentem visões estereotipadas e preconceituosas sobre as juventudes e em face desse desafio invistam na produção de currículos diferenciados centrados no diálogo entre os saberes escolares e a vida social juvenil. Ao longo da pesquisa discutimos como diferentes âmbitos ou sub-sistemas atuam de forma a não favorecer esse movimento por parte da professora. Currículos prescritos que ainda não centralizam as questões que o processo de juvenilização acarreta para o trabalho nessa “nova” EJA. As dificuldades que a professora enfrenta ao tentar com que a disciplina escolar abra-se para outros saberes de áreas de conhecimento distintas e em consideração aos interesses e vivências dos educandos jovens. Dificuldades associadas a dimensões administrativas e políticas que ordenam o sistema educacional. Mas que também se referenciam no âmbito do subsistema técnico-pedagógico, quando os jovens e a EJA não são sujeitos de reflexão nos contextos da formação docente e no âmbito do subsistema de inovação. Afrontar determinada arquitetura curricular sacralizada envolve ter condições administrativas, técnicas e políticas para tal, todavia, também significa reconhecer-se como ator intelectual no trabalho quase artesanal de modelar as aulas em consideração à existência dos jovens no mundo. Uma afronta à ordem do mundo injusto que reabilita a comunicação dialógica na escola ao invés da transmissão de um mundo sem humanos e, portanto, sem mundo. A transmissão vazia de sentidos, ou melhor, de sentidos que louvam e salvaguardam a razão do opressor como algo enorme que se precisa contestar.

Ao falarmos de currículo consideramos na presente pesquisa ser importante levar em consideração a localização da escola, seu espaço físico, a forma como é gerida, o número de alunos, seus pertencimentos étnicos, de gênero e de raça, a formação inicial e continuada da professora bem como conhecer sua história de vida, que por sua vez é atravessada por muitas questões. No contexto de um mestrado, por conta dos muitos âmbitos a serem perpassados e analisados na pesquisa em questão, a mesma seguiu com apenas um sujeito, se configurando

como um estudo de caso, que buscou através das entrevistas de história oral de vida e da observação com inspiração etnográfica entender como se dão as construções curriculares da disciplina de ciências no contexto de juvenilização da modalidade EJA.

A importância desse estudo perpassa pela própria importância de estudar currículos, pois: 1) O currículo é a expressão da função socializadora da escola. 2) É um instrumento que cria toda uma gama de usos, de modo que é elemento imprescindível para compreender o que costumamos chamar de prática pedagógica. 3) Além disso, está estreitamente relacionado com o conteúdo da profissionalização dos docentes. O que se entende por bom professor e as funções que se pede que desenvolva depende da variação nos conteúdos, finalidades e mecanismos de desenvolvimento curricular. 4) No currículo se entrecruzam componentes e determinações muito diversas: pedagógicas, políticas, práticas administrativas, produtivas de diversos materiais, de controle sobre o sistema escolar, de inovação pedagógica, etc. 5) Por tudo o que foi dito, o currículo, com tudo o que implica quanto a seus conteúdos e formas de desenvolvê-los, é um ponto central de referência na melhora da qualidade do ensino, na mudança das condições da prática, no aperfeiçoamento dos professores, na renovação das instituições escolares. E nesse movimento de entender as construções curriculares de uma professora de ciências em um contexto de juvenilização da modalidade, investimos em um percurso metodológico que gerou relações densas entre pesquisadora e sujeito. Ao longo do campo da pesquisa foram realizados sete encontros de entrevistas densas a partir da história de vida da professora parceira. Além disso, o trabalho de inspiração etnográfica que significou grande investimento de acompanhar as aulas de Agosto a Dezembro de 2018, constituindo um semestre escolar na modalidade. Período desafiador para mim, uma pesquisadora em formação. Durante esse tempo precisei aprender a ouvir e escutar, ver e enxergar e se perguntar sobre aquilo que parecia óbvio.

Entendemos o currículo como multifacetado, multi contextualizado, muito além do documento prescrito. Portanto somos constantemente lançados para fora e para dentro da escola e da sala de aula, lançados da relação individual, das práticas pedagógicas para análises macro de políticas e documentos norteadores. O que nos causa certa angústia por mais que saibamos que nunca seremos capazes de dar conta de todas as variáveis. Nesse contexto, o trabalho de Sacristán (2000) veio ao meu auxílio. Minha pesquisa se foca no trabalho de apenas uma educadora da EJA, entretanto, não se encerra em questões do âmbito prático pedagógico. Busquei o tempo todo interrogar a construção curricular da professora na relação com as influências que os contextos, político-administrativos, o sistema de produção de meios, subsistemas técnico - pedagógicos (formadores, especialistas e pesquisadores em educação),

de participação e controle social, de criação cultural e científica, do sistema educativo e, do técnico pedagógico exercem sob sua ação. Todo um conjunto que produz ordenamentos inclusive também afetados pelo currículo.

É essa rede interligada que torna uma falácia as sucessivas reformas educacionais que não movimentam a estrutura, não alteram profundamente seus conteúdos e seus ritos internos e externos (SACRISTÁN, 2000). Se as reformas não estabelecem novos arranjos nesses vários âmbitos insistimos no cenário da crise e do fracasso. A educação está sempre em crise. E a culpa recai naqueles que são constantemente desafiados em suas condutas profissionais, primeiro desprofissionalizados e então desqualificados: os professores. A EJA, afastada de suas origens e de sua função original em garantir o direito aqueles que por algum motivo não completaram sua escolaridade, é então vista muitas vezes como repositório dos ditos “fracassados”. Nesse emaranhado, apesar de considerarmos que a solução não está unicamente nas mãos dos professores, apostamos na relação interpessoal educador - educando, e na visão dos professores como intelectuais capazes de resistir a ordenamentos curriculares rígidos que pouco tem a ver com a sua realidade e a realidade dos alunos, capazes de produzir práticas e currículos originais.

Apesar do cenário difícil, caminhamos. A professora inventa estratégias para que o aluno permaneça na escola e se interesse por sua aula. Primeiro o elementar, que na atual conjuntura política e educacional precisa ser louvado: seu compromisso com os educandos manifesto em sua presença nas aulas, na produção de recursos e na disponibilidade de mediar situações que não se referem à sua aula, como a carência de o professor de outra disciplina. Em seguida, sua disponibilidade em trazer para o plano do currículo temáticas que os educandos convocam e sua atenção no desenvolvimento de diferentes metodologias a fim de favorecer a aprendizagem e racionalizar o uso do tempo que corre rapidamente diante das características de seus educandos. Por fim, a realização de outras formas de avaliação que não a classificatória na expectativa de atender a preocupação do aluno não evadir. São crescentes os relatos docentes que testemunham uma mudança de olhar para com os educandos e suas vidas. Olhares humanos são construídos em uma EJA cada vez mais jovem.

Nesse caminho como pode a professora de ciência despertar sentidos significativos nesses alunos a fim de que não repitam seu histórico de fracasso escolar, evadindo ou com série de reprovações? Não conseguimos responder esse questionamento sem nos voltarmos para a construção na prática do currículo.

No caso desta pesquisa, apesar da aparente estabilidade da prática docente da professora, que é afetada pela estrutura que condiciona seu trabalho, é perceptível uma

tentativa de aproximação dela com os alunos. Ela se importa com o que eles pensam, se eles participam, se eles gostam da aula. As demandas trazidas pelos alunos são consideradas na construção de suas práticas. Todavia, há silenciamentos que a educadora ainda não consegue fazer se manifestar de forma central no trabalho curricular, como o trabalho como princípio educativo.

Os jovens ocupam a cena nas aulas da EJA. Sua entrada na escola da segunda chance é uma realidade. É necessário avançar nos determinantes que favorecem sua permanência e avanço no curso de sua escolarização. A professora ao considerar a escola com forte característica socializadora revela o quanto é necessário agregar à EJA políticas de oportunidades para a juventude, além de formas de atendimento da parcela do público que participa da modalidade, principalmente ligadas ao mundo do trabalho, cultura e esporte. Isso se faz urgentemente necessário. É preciso que caminhemos para uma realidade onde os jovens se reconheçam e sejam reconhecidos como os donos da cidade, os que têm o direito de conhecê-la totalmente, os que totalmente a amam, os seus poetas, os cidadãos.

A mudança de olhar requer de nós enxergarmos os jovens primeiro em suas existências complexas. Isto é, nas diversas dimensões de sua humanidade e não apenas em face aos ordenamentos escolares restritos que reafirmam unicamente suas trajetórias de insucesso no dito ensino regular. Uma nova compreensão da condição juvenil levará a uma nova compreensão do seu direito à educação. Consequentemente levará a uma nova compreensão da EJA (ARROYO, 2006). Nesse caminho, não cabe entender a EJA como elemento de salvação de uma juventude perdida e marginal. Enquanto as políticas, as instituições, os sujeitos que atuam nessa educação pensarem dessa forma, os jovens continuarão a ser percebidos como uma ameaça e não como pessoas de direitos e deveres.

No mais, consideramos que o trabalho com pessoas nos exige conhecê-las. No caso de professores de EJA é urgente que se reconheça as juventudes que ali chegam. Conhecer quem são é importante para direcionar o trabalho pedagógico. Reconhecer as juventudes, os seus códigos e as suas identidades contribui para que o educador tenha mais entendimento sobre quem é essa pessoa, além de aluno. Esse conhecimento é obtido principalmente através do diálogo com os jovens. Assim, também precisam ser reconhecidos o que Dayrell (2006) chama de “modos de ser jovem” suas formas de ser e estar jovens, suas manifestações culturais, seus sonhos e anseios, suas preocupações.

A partir do fazer da professora Aparecida, consegui problematizar as potências e desafios que a juventude traz para a modalidade. Sendo assim a pesquisa se configurou como um grande marco em minha trajetória profissional. Como educadora da EJA que também sou,

refletia sobre minhas práticas ao mesmo tempo em que investigava a prática de uma colega de profissão. E apesar de muitas vezes estarmos cansados de estruturas tão desiguais, injustas e excludentes, tristes por descobrir histórias humanas ocultas desoladoras, seguimos caminhando com esperança e vislumbrando um mundo digno para todos, inclusive os jovens da EJA.

Por fim, espera-se que a pesquisa possa adensar o campo dos estudos de EJA em interface, com os estudos das juventudes, currículos e de ensino de ciências. Bem como, contribuir para a reflexão sobre a prática dos professores de ciências da EJA a fim de superar as condições de fracasso escolar, principalmente dos jovens alunos da modalidade.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, S e FERRARI, S.C. O aluno de EJA: Jovem ou adolescente? (2005). Disponível em http://www.cereja.org.br/pdf/revista_v/Revista_ShirleyCostaFerra.pdf Acesso em 25 Jan 2018.
- ANDRADE, S. dos S.; MEYER, D. E. Juventudes, moratória social e gênero: flutuações identitárias e(m) histórias narradas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 1, p. 85-99, 2014.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- APPLE, M. W. A política de conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? in MOREIRA, A. F. B., SILVA, T. T. da. (orgs). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo, Cortez, 1994.
- ARAÚJO, R. P. A; PENTEADO, C. L. C; SANTOS, M. B. P. Democracia digital e experiências de e-participação: webativismo e políticas públicas. **Hist. cienc.saúde - Manguinhos**, vol.22, supl. Rio de Janeiro Dec. 2015.
- ARROYO, M. G. **A universidade, o trabalhador e o ensino noturno**. Belo Horizonte: FAE: UFMG, 1990.
- ARROYO, M. G. Revendo os vínculos entre trabalho e educação: elementos materiais da formação humana. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana**. 1ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991, v. , p. 163-216.
- ARROYO, M. G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica . **Em aberto**, Brasília, v. 11, n. 53, jan./mar. 1992.
- ARROYO, M. G. **Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola**. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 1999. p. 131-164.
- ARROYO, M. G. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 17 – 32, 2006.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- ARROYO, M. G. **Passageiros da Noite do trabalho para a EJA - Itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- AZEVEDO. S. B. A construção da democracia através das redes sociais. VII Congresso CONSAD de Gestão Pública. Brasília. 2014. Disponível em <http://www.sgc.goias.gov.br/upload/arquivos/2014-09/a-construCAo-da-democracia.pdf> Acesso em 18 Ago 2019.
- BÄR, M. V e MALACARNE, V. Análise da formação do professor de ciências voltado à educação de jovens e adultos. Seminário de pesquisa do PPE, Maringá, mai. 2012. Disponível em http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2012/trabalhos/co_01/007.pdf Acesso em 26 Abr 2018.
- BAVARESCO, A. P. **Evasão e infrequência escolar: O caso de uma escola pública do município de Segredo**. 2014. 41f. Monografia de Especialização - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.
- BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Walter Benjamin. Obras escolhidas**. Magia e técnica, arte e política. v.1, São Paulo: Brasiliense, 1993. p.197-221.

- BESLEY, T (A. C.). Hybridized and Globalized: youth cultures in the postmodern era. **The Review of Education, Pedagogy and Cultural Studies**, [S.l.], n. 25, p. 153-178, 2003.
- BOGHOSSIAN, C. O; MINAYO, M. C. de S. Revisão sistemática sobre juventude e participação nos últimos 10 anos. **Saúde soc.**, São paulo, v. 18, n. 3, p. 411-423, 2009.
- BORTOLETTO, V. L; PRYJMA, M. F. Evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos (EJA): Professores voltados na permanência do aluno na escola. In: Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. Paraná, 2013. Disponível em http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_utfpr_ped_artigo_vera_lucia_bortoletto_laibida.pdf Acesso em 24 de Jul de 2019.
- BOURDIEU, P. e PASSERON, J-C. **A reprodução**. Rio: Francisco Alvez, 1975.
- BOURDIEU, P. A "juventude" é apenas uma palavra. **Les Jeunes et le premier emploi**, Paris, Association de Ages, 1978. Disponível em <http://www.observatoriadoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/04/a-juventude-e- apenas-uma-palavra-bourdieu.pdf> Acesso em 05 Jun 2018.
- BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**, 1990. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso em 03 Mai 2018.
- BRASIL. Lei N° 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm Acesso em 12 Mar 2019.
- BRASIL. Resolução CP N.º 1, de 30 de Setembro de 1999. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp001_99.pdf Acesso em 23 Mar 2019.
- BRASIL. Resolução CEB N° 2, de 19 de Abril de 1999. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_99.pdf Acesso em 23 Mar 2019.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Resolução CNE/CEB N° 1, De 5 De Julho De 2000. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf> Acesso em 12 Mar 2019
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Cadernos de EJA. Brasília. DF. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13536%3Amateriais-didaticos&catid=194%3Asecad-educacao-continuada&Itemid=913 Acesso em 25 Jun 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Manual de orientação do FUNDEB 2008. Disponível em <http://bibspi.planejamento.gov.br/handle/iditem/190> Acesso em 18 de Jul 2019.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **PARECER CNE/CEB N°: 23/2008**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb023_08.pdf Acesso em 21 Mar 2018.
- BRASIL. Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA). Resolução CD/FNDE N° 51/2009. Disponível em <https://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3360-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-51-16-de-setembro-de-2009> Acesso em 23 Mar 2019
- BRASIL. **Estatuto da juventude**, 2013. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm Acesso em 03 Mai 2018.
- BRASIL. **Censo Escolar da Educação Básica 2013 Resumo Técnico**. Instituto Nacional de

- Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília : O Instituto, 2014. 39 p. : tab. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf Acesso em 01 Dez 2017.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Ministério da Educação. Brasília 2013. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192 Acesso em 29 Abr 2018.
- BRASIL. Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam? Flacso - Brasil, OEI, MEC,. Brasília, 2015, p. 346.
- BRASIL. **Censo Escolar da Educação Básica 2016 - Notas estatísticas**. INEP. Brasília. Fev 2017. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf Acesso em 26 Abr 2018.
- BRASIL. **Censo Escolar da Educação Básica 2016 - Notas estatísticas. Apresentação de Powerpoint**. INEP. Brasília. Fev 2017. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2017-pdf/59931-app-censo-escolar-da-educacao-basica-2016-pdf-1/file> Acesso em 26 Abr 2018.
- BRASIL. IBGE. Censo escolar - notas estatísticas 2018. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf Acesso 15 de Mai de 2019.
- BRUNEL, C. **Jovens cada vez mais jovens na Educação de Jovens e Adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- BRUXEL, L. E. Juventude e Mídia: Entre a Participação e a exclusão (2013). Disponível em <https://www.kooperation-brasilien.org/pt-br/publicacoes-1/brasilicum/230-o-brasil-monumental-e-a-sua-encenacao-mediatico/juventude-e-midia-entre-a-participacao-e-a-exclusao-1> Acesso em 02 Abr 2018.
- CANCLINI, N. G. **Diferentes, Desiguales y Desconectados: mapas de la intertextualidad**. Barcelona: Gedisa, 2004.
- CARVALHO, R. V. A Juvenilização da EJA: Quais Práticas Pedagógicas? 2009. Disponível em <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/posteres/GT18-5569--Int.pdf> Acesso em 16 Ago 2019.
- CASSAB, C. Contribuição à construção das categorias jovem e juventude: uma introdução. **Locus: revista de história**, Juiz de Fora, v. 17, n. 02, p. 145-159, 2011.
- CASSAB, M. A. T; REIS, J. R. dos; ROSA, L. B. P. da. A juventude como categoria teórica: levantamento de sua configuração na literatura sociológica brasileira (1950-2000). **Principia - caminhos da iniciação científica**, Juiz de fora, 2010. Disponível em <http://www.ufjf.br/principia/files/2010/03/cassab-2009.pdf> Acesso em 05 Jun 2018.
- CASSAB, M. Educação de Jovens e Adultos, Educação em Ciências e Currículo: diálogos potentes. **Educação em Foco** (Juiz de Fora), v. 21, p. 13-38, 2016.
- CASSAB, M; NASCIMENTO, A; RESENDE, A. C; AZEVEDO, J. A; e. Itinerários de pesquisa: a construção curricular em Ciências e Biologia na EJA in LIMA-TAVARES, D; VILELA, M. L; AYRES, A. C. M. & MATOS, M. [orgs.], **Tecendo laços docentes entre ciência e culturas**. 1 ed. Prismas, 2016. 334 p.

- CARRANO, P. C. R. Juventudes: as identidades são múltiplas. **Movimento**: Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, n. 01, p.11-27, maio de 2000.
- CARRANO, P. Educação de Jovens e Adultos e juventude. O desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. In: **REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v.1, n.0, ago.2007, p.55-67.
- CARRANO, P. C. R; DAYRELL, J. T. Jovens no Brasil: difíceis travessias de fim de século e promessas de um outro mundo. 25ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, GT 3 Movimentos Sociais e Educação. Caxambu (MG): 2002. Disponível em: http://formacaoredefale.pbworks.com/f/Jovens+no+Brasil_Dif%C3%ADceis+Travessias_Paulo+Carrano.pdf Acesso em 13 Mar 2018.
- CARRANO, P.C.R; MARINHO, A.C; OLIVEIRA, V.N.M. Trajetórias truncadas, trabalho e futuro: jovens fora de série na escola pública de ensino médio. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1439-1454, dez., 2015.
- CATELLI JR, R; GISI, B; SERRAO, L. F. Enceja: cenário de disputas na EJA. **Rev. bras. Estud. pedagog. (online)**, Brasília, v. 94, n. 238, p. 721-744, set./dez. 2013.
- DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, edição especial, n. 24, p. 40-52, set./dez. 2003.
- DAYRELL, J. Juventude, produção cultural e Educação de Jovens e Adultos. In: SOARES, L., GIOVANETTI, M. A. G. de C., GOMES, N. L. (org.) **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100-Especial, p. 1105-1128, out. 2007.
- DIAS, D. L.; DOULA, S. M.; CARDOSO, P. O. Participação política nas Redes Sociais: Um estudo com jovens universitários. *Revista Sociais & Humanas - Vol. 30 / Nº 1 - 2017.*
- DI PIERRO, M. C. Contribuições do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos. In. **Formação de educadores de jovens e adultos**. [org] Leôncio Soares. Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC/UNESCO, 2006.
- DOLLA, M. C. COSSETIN, M. A “Juvenilização” da Educação de Jovens e Adultos. XI Jornada do HISTEDBR. Unicamp, 2013. Disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/artigo_simposio_2_35_marciacossetin@yahoo.com.br.pdf Acesso em 17 de Ago 2019.
- DUARTE, A.J e GUIMARÃES, M.T.C. Jovens da Educação de Jovens e Adultos (EJA): Escola e o trabalho na mediação entre o presente e o futuro (2008). Disponível em <http://forumeja.org.br/gt18/files/GT18-3968--Int.pdf> Acesso em 26 Jul 2018.
- FARIA, R. S. **Evasão e permanência na EJA: Por um trabalho de qualidade na gestão de uma escola da rede municipal de Belo Horizonte**. 2013. Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.
- FEIXA, C. **Das Culturas, Subculturas y Estilos**. In: FEIXA, C. De Jóvenes, Bandas y Tribus. Barcelona: Book Print Digital, 2006b, p. 106-126.
- FERNANDES, A. P. Jovens na EJA, perspectiva dos direitos e transferências: responsabilidades de quem? Incompleto (2008). Disponível em <http://www.ulbra.br/3sbece/andreapf.pdf> Acesso em 25 Jul 2018.

- FGV. Fundação Getúlio Vargas. Diretoria de Análise de Políticas Públicas (DAPP). Robôs, redes sociais e política no Brasil [recurso eletrônico]: estudo sobre interferências ilegítimas no debate público na web, riscos à democracia e processo eleitoral de 2018 / Coordenação Marco Aurélio Ruediger. – Rio de Janeiro : FGV, DAPP, 2017.
- FRANZOI, N. L.; HYPOLITO, A. M.; FISCHER, M. C.; PINO, M. D.; SANTOS, S. V. Escola, Saberes e Trabalho: a pesquisa do PROEJA no Rio Grande do Sul. **Educação & Realidade**, v. 35, n. 1, p. 167-186, jan./abr. 2010.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Edições Paz e Terra, 1987, p. 184.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia - Saberes Necessários à Prática Educativa**. 36 ed. São Paulo: Paz e Terra. Coleção Saberes. 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. 1.ed. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- FREIRE, P.; SHOR, I. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Tradução Adriana Lopes. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREIRE FILHO, J. Retratos Midiáticos da Nova Geração e a Regulação do Prazer Juvenil. In: BORELLI, Silvia; FREIRE FILHO, João (Org.). **Culturas juvenis no século XXI**. São Paulo: EDUC, 2008, p. 33-57.
- FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores. In: COSTA, Hélio da e CONCEIÇÃO, Martinho. **Educação Integral e Sistema de Reconhecimento e certificação educacional e profissional**. São Paulo: Secretaria Nacional de Formação – CUT, 2005. p. 63-71.
- GEERTZ, C. A. interpretação das culturas. Rio de Janeiro: Zahar. 1978 in MATTOS, CLG., and CASTRO, PA., orgs. **Etnografia e educação: conceitos e usos** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. Autores. 298 p.
- GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. 1 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 157-164 p.
- GREEN, B.; BIGUM, C. **Alienígenas na sala de aula**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) *Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p.208-243.
- GUBA, E.G. e LINCOLN, Y.S. **Effective Evaluation**. San Francisco, Ca., Jossey-Bass, 1981 in LÜDKE, Menga; , Marli E.D.A. André.. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas - Temas básicos de educação e ensino*. São Paulo: EPU, 1986.
- ITUASSU, A.; CAPONE, L.; PARENTE, T.; PECORARO, C. **Revista Com Política**. n. 4, vol. 2, ed. ago-dez, ano 2014.
- JOVCHELOVITCH, S; BAUER, M. W. **Entrevista Narrativa**. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.p. 90-113.
- JUIZ DE FORA. Resolução N°25 de 26/11/2008. Estabelece normas para organização e funcionamento das escolas municipais e dá outras providências. Disponível em https://jfl legis.pjf.mg.gov.br/c_norma.php?chave=0000030703 Acesso 28 Mar 2019.
- JUIZ DE FORA. Secretaria de Educação. Proposta Curricular de ciências, 2012. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/curriculos/arquivos/miolo_ciencias.pdf Acesso em: 23 mar. 2019.

- JUIZ DE FORA. Centro de Formação de Professores. Programação dos cursos de formação continuada 2018. Disponível em https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/centro_professor/arquivos/programacao_220218.pdf Acesso em 10 Jul 2019.
- KEHILY, M. J.; NAYAK, A. Global femininities: consumption, culture and the significance of place. Discourse: **Studies in the Cultural Politics of Education**, [S.l.], v. 29, n. 03, p. 325-342, set. 2008.
- KRAUSKOPF, D. Juventudes na América Latina e no Caribe: dimensões sociais, subjetividades e estratégias de vida. In: THOMPSON, Andrés A. (Org). **Associando-se à juventude para construir o futuro**. São Paulo: Peirópolis, 2005, p. 149-196.
- KUTTER, A. P. Z. **A Educação em Ciências Biológicas na Educação de Jovens e Adultos (EJA): Uma experiência etnográfica na escola**. Dissertação (mestrado em Educação em Ciências) - Programa de pós graduação Educação em ciências - química da vida e saúde. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto alegre. Mai. 2010.
- LACHTIM, S. A. F; SOARES, C, B. Valores atribuídos ao trabalho e expectativa de futuro: como os jovens se posicionam?. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 9 n. 2 p. 277-293, jul./out.2011.
- LOPES, A. R. C. **Conhecimento Escolar: Ciência e Cotidiano**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.
- LOPES, A. C. Organização do conhecimento escolar: analisando a disciplinaridade e a integração. In: CANDAU, Vera / X ENDIPE (Org.). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro, 2000, p.147-164.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- LÜDKE, M; , ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas - Temas básicos de educação e ensino**. São Paulo: EPU, 1986.
- MACHADO, M. M.; GARCIA, L. T. Passado e presente na formação de trabalhadores jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 1, 2013.
- MACHADO, C; ALAVARSE, O, M. Qualidade das Escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 413-436, abr./jun. 2014.
- MALINOWSKI, B. **Argonauts of the Western Pacific**. New York: E.P. Dutton; Co. Inc, 1922 in MATTOS, C.L.G., CASTRO, P.A., (orgs.) Etnografia e educação: conceitos e usos [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. Autores. 298 p.
- MATTOS, C. L. G. De. Etnografia Crítica de Sala de Aula: o Professor Pesquisador e o Pesquisador Professor em Colaboração. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, v. 76, n. 182, p. 98-116, jan./ago. 1995.
- MATTOS, C.L.G., CASTRO, P.A., orgs. **Etnografia e educação: conceitos e usos** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. Autores. 298 p. Disponível em <http://books.scielo.org/id/8fcfr/pdf/mattos-9788578791902.pdf> Acesso em 28 de Fev 2019.
- MEDEIROS, T. C. F. EXPERIÊNCIAS E EXPECTATIVAS DE JOVENS ESTUDANTES: Uma abordagem do processo de juvenilização na EJA. Monografia de conclusão de curso. Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Agrárias, p. 46, 2018.
- MEIHY, J. C. S. B; HOLANDA, F. **História Oral. Como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2007.

- MEAD, M. **Growing up in New Guinea: a comparative study of primitive education**. London: George Routledge, 1931 in MATTOS, C.L.G., CASTRO, P.A., orgs. Etnografia e educação: conceitos e usos [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. Autores. 298 p.
- MUNIZ, L. B; MEDEIROS, R. Juventude e trabalho na sociedade contemporânea: transformações, expectativas e possibilidades em meio a lógica da empregabilidade para os jovens do plug minas. **Revista de ciências sociais Política e Trabalho**, João Pessoa, n. 42, p. 287-309, jan - Jun/ 2015.
- NASCIMENTO, A. S. O que dizem os educandos da EJA sobre a escola e o currículo de biologia. Dissertação (mestrado em Educação) - Programa de pós graduação em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. Mar. 2018.
- NÓVOA, A. **Vidas de Professores**. Porto, Portugal. Editora Porto, 1995.
- NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cad. Pesqui.** [online]. vol.47, n.166, 2017.
- OLIVEIRA, M. de J. et al. História oral e o método biográfico: congruências, diferenças e potencialidades de utilização no campo da administração . **Iv encontro de ensino e pesquisa em administração e contabilidade**, Brasília, nov. 2013. Disponível em <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EnEPQ159.pdf> Acesso em 06 Jun 2018.
- OLIVEIRA, R. A. A. Desafios frente ao processo de juvenilização na Educação de Jovens e Adultos: Análise no município de Duque de Caxias. III CONEDU, 2016. Disponível em http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD4_SA12_ID1829_17082016214355.pdf Acesso em 16 Ago 2019.
- OLIVEIRA, A. M. U. A oralidade e a tomada de posição do aluno da EJA. (Belo Horizonte, online) [online]. 2017, vol.2, n.4. ISSN 2526-1126. <http://pensaraeducacao.com.br/reducacaobasica/wp-content/uploads/sites/5/2019/06/01-Ana-Maria-A-ORALIDADE-E-A-TOMADA-DE-POSICÃO-DO-ALUNO-DA-EJA.pdf>.
- OLIVEIRA, A; BAIN, F ; BÚRIGO, B. D. Quem tem medo de etnografia?. **Revista contemporânea de educação**, Rio de janeiro, v. 13, n. 26, p.111-222, jan./abr. 2018.
- PAIS, J. M. Culturas Juvenis. Imprensa Nacional Casa da Moeda. Lisboa, 1993.
- PEDROSO, A. P. F. Trajetórias formativas de educadores da EJA: fios e desafios. Tese (doutorado em Educação) - Programa de pós graduação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2015.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos. Curitiba. 2006 Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_eja.pdf. Acesso em: 23 mar. 2019.
- PEREIRA, J. E. D. A construção social do individualismo na profissão docente: como transcender as fronteiras tradicionais da identidade dos professores. **Rev. educ.** PUC-Camp., Campinas, 20(2):127-142, maio/ago., 2015.
- PEREIRA, M. V; LACERDA, M. P. C de. Juventudes: notas para a reflexão. **Educação em foco**, Juiz de fora, v. 16, n. 2, p. 185-205,set./fev. 2012.
- PEREIRA, W. C; SILVA, F. A; LIMA, S. O; MANGUEIRA, R. T. S. Motivos da evasão escolar dos alunos da EJA em uma escola de ensino fundamental II de Altaneira-CE. II CONEDU, Campina Grande - PB, 2015. Disponível em http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD1_SA12_I

D1333_05092015015720.pdf Acesso em 24 de Jul de 2019.

PORCARO, C. R. Caminhos e desafios da formação de educadores de jovens e adultos. Tese (doutorado em Educação) - Programa de pós graduação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2011.

REGUILLO, R. Emergencia de culturas juveniles: estrategias del desencanto. Buenos Aires: Norma, 2000.

RESENDE, A. C. C e CASSAB, M. Documentos escritos como fonte de análise da construção curricular em Ciências e Biologia do C.Ap João XXXIII/UFJF. Anais do VIII EREBIO RJ/ES – Aqui também tem currículo! Com a palavra, os professores de Ciências e Biologia. Rio de Janeiro, RJ UNIRIO – UFRJ - IBC, 2017. Disponível em http://mgscsconsultoria.com.br/download/viii_erebio/Anais_VIII_Erebio_2017.pdf Acesso em 06 Mai 2018.

ROCKWELL, E. **Etnografia e teoria na pesquisa educacional**. In: Ezpeleta, J. & Rockwell, E. Pesquisa Participante. São Paulo: Cortez, 1986.

RODRIGUES, M. C. Democracia e direitos humanos: a utilização das mídias sociais mas mobilizações relacionadas ao modelo de justiça de transição no Brasil. Dissertação (Mestrado em Direito) - Faculdade de Direito do Sul de Minas. Pouso Alegre/MG. p. 143. 2012.

RUMMERT, S. M. A educação de Jovens e Adultos trabalhadores brasileiros no Século XXI. O novo que reitera antiga destituição de direitos. **Sísifo - Revista de Ciências da Educação**, v. 02, p. 21-34, 2007.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: Uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000. 349 p.

SALES, S. P. Tecnologias digitais e juventude ciborgue: alguns desafios para o currículo do Ensino Médio. [orgs.] CARRANO, P. DAYRELL, J. MAIA, C. L. **Juventude e Ensino Médio**. Belo Horizonte : Editora UFMG, 2014.

SANT'ANA, L. N. e SALOMÃO, S. R. Formação continuada de professores de ciências atuantes na EJA (educação de jovens e adultos): refletindo sobre a utilização de experimentos. VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências , Campinas, dez. 2011. Disponível em <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R0726-1.pdf> Acesso em 26 Abr 2018.

SCHWERTNER, S. F; FISCHER, R. M. B. Juventudes, conectividades múltiplas e novas temporalidades. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 395-420, set. 2012.

SILVA, L. S. G. **Juvenilização na EJA: experiências e desafios**. UFRGS. Porto Alegre, 2010.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, F. das C. da; MAIA, S. F. Narrativas autobiográficas: interfaces com a pesquisa sobre formação de professores . **VI Encontro do Programa de Pós Graduação da Universidade Federal do Piauí - GT01**, Teresina, 2010. Disponível em http://www.leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT_01_22.pdf Acesso em 27 Abr 2018.

SILVA, R. M. “Um Novo Paradigma: democracia e redes sociais - O fenômeno das redes sociais como instrumento de fraternidade”. In: **Seara Filosófica**. N. 7, Verão, 2013, p. 39-64.

SILVA, J. L. da; MENDONÇA, M. L. L. de; FREITAS, R. M. P. de. Entre identidades e saberes: refletindo sobre os desafios da juvenilização na eja. Disponível em

http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem01pdf/sm01ss11_06.pdf
Acesso em 26 Abr 2018.

SILVA, A. M. A Uberização do trabalho docente no Brasil: Uma tendência de precarização no século XXI. **Trabalho Necessário**. v.17, n° 34, set-dez (2019).

SINPRO. Sindicato dos professores de Juiz de Fora. Disponível em <http://sinprojf.org.br/>
Acesso em 01 Jun 2019.

SPOSITO, M.P. Indagações sobre as relações entre juventude e a escola no brasil. **Revista de estudos sobre juventud**, México, v. 9, n. 22, p. 201-227, jan./jun. 2005

SPOSITO, M. P. **Estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira : educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)**. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009. 264 p.

SPOSITO, M. P. **Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas públicas**. São Paulo: Ação Educativa, 2003 *in* MUNIZ, L. B; MEDEIROS, R. Juventude e trabalho na sociedade contemporânea: transformações, expectativas e possibilidades em meio a lógica da empregabilidade para os jovens do plug minas. **Revista de ciências sociais Política e Trabalho**, João Pessoa, n. 42, p. 287-309, jan - Jun/ 2015.

SOARES, L. J. G. A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais. **Revista Presença Pedagógica**, v. 2, n. 11, Dimensão, set/out, 1996.

SOARES, L. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 17 – 32, 2006.

SOARES, A. M. Recursos didáticos na Educação de Jovens e Adultos. Angra dos Reis , 2015. 59 p. Monografia (Pedagogia) - UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, 2015. Disponível em:

<https://app.uff.br/riuff/bitstream/1/1391/1/Recursos%20did%C3%A1ticos%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Jovens%20e%20Adultos.pdf> Acesso em: 23 Mar 2019.

SOUZA, A. M. Análise dos possíveis determinantes de evasão/exclusão escolar dos alunos da Educação de Jovens e Adultos, 2008. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2172-8.pdf> Acesso em 24 Jul de 2019.

SOUSA, E, C; ALMEIDA, J, B. **Narrar histórias e contar a vida: memórias cotidianas e histórias de vida de educadores baianos**. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Pesquisa (auto) biográfica em rede. Natal: Ed. UFRN; Porto alegre: Ed. IPUCRS; Salvador; Ed. UNEB, 2012.p.29-31.

SOUSA, M. G. da S.; CABRAL, C. L. de O. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 149-158, jan./dez. 2015.

STRELHOW, T. B. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil . **Revista histedbr on-line**, Campinas, n. 38, p. 49-59, Jun/2010.

TEZANI, T. C. R. As interfaces da pesquisa etnográfica na educação. Periódicos UDESC, 2004. Disponível em

<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1237/1050> Acesso em 02 Abr 2018.

VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto político - pedagógico: Uma regulação regulatória ou emancipatória? **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro 2003.

VENTURA, J. A oferta de educação de jovens e adultos de nível médio no estado do rio de janeiro: primeiras aproximações. **Revista brasileira de educação de jovens e adultos**, vol. 4, n. 8, 2016.

VENTURA, J. BOMFIM, M. I. Formação de professores e Educação de Jovens e Adultos: O Formal e o real nas licenciaturas. **Educ. rev.** [online]. vol.31, n.2, pp.211-227, 2015.

VIEIRA, D. S. **Educação de jovens e adultos e pluralidade cultural: a realidade de um colégio supletivo de ensino médio**. Dissertação (mestrado) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, p. 147, 2011.

APÊNDICE A

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Roteiro de entrevistas de história oral de vida da pesquisa “A complexidade curricular no fazer de uma educadora de ciências em uma EJA cada vez mais jovem”

Ana Carolina Costa Resende

Primeiro Encontro

1. Caracterização geral:

1. Nome completo
2. Idade
3. Onde nasceu (naturalidade)?
4. Onde mora atualmente? Desde quando?
5. Raça
6. Orientação sexual
7. Estado civil
8. Quantos filhos?

I. HISTÓRIA DE VIDA: família e os tempos da infância- adolescência e juventude

1. Como você entende que foi sua infância?
2. Quais acontecimentos foram marcantes?
3. Quais pessoas foram centrais nesse período de sua vida? Por quê?
4. Como era a relação com seus responsáveis nesse período?
5. Como você entende que foi sua adolescência?
6. Quais acontecimentos foram marcantes?
7. Quais pessoas foram centrais nesse período de sua vida? Por quê?
8. Como era a relação com seus responsáveis nesse período?
9. Como você entende que foi sua juventude?
10. Quais acontecimentos foram marcantes?
11. Quais pessoas foram centrais nesse período de sua vida? Por quê?
12. Como era a relação com seus responsáveis nesse período?
13. Como você descreve sua mãe?
14. Como você descreve o seu pai/?

15. Quantos irmãos possui? Você é a mais velha? Como é a convivência?
16. Qual era a condição econômica da sua família ao longo desses períodos da sua vida?

Segundo Encontro

II. HISTÓRIA DE VIDA: os tempos da escola

1. Como você vê seu tempo de escola?
2. Quais memórias você tem de sua formação na educação infantil?
3. Como era a escola (pública/privada – rural/urbana – grande pequena)?
4. O que achava da escola?
5. O que achava dos professores?
6. Há outras pessoas que marcaram esse período escolar?
7. Quais desafios precisou enfrentar?
8. Quais conquistas foram realizadas?
9. Mencione acontecimentos marcantes desse período?
10. Quais memórias você tem de sua formação no ginásio?
11. Como era a escola (pública/privada – rural/urbana – grande pequena)?
12. O que achava da escola?
13. O que achava dos professores?
14. Há outras pessoas que marcaram esse período escolar?
15. Quais desafios precisou enfrentar?
16. Quais conquistas foram realizadas?
17. Mencione acontecimentos marcantes desse período?
18. Quais memórias você tem de sua formação no científico?
19. Como era a escola (pública/privada – rural/urbana – grande pequena)?
20. O que achava da escola?
21. O que achava dos professores?
22. Há outras pessoas que marcaram esse período escolar?
23. Quais desafios precisou enfrentar?
24. Quais conquistas foram realizadas?
25. Mencione acontecimentos marcantes desse período?
26. Como foi seu processo de escolarização? (educação infantil, ginásio, científico) onde e quando ocorreram cada etapa?

27. Como era (estrutura das escolas, professores)? Quais as suas melhores lembranças? E as piores?
28. Quais dificuldades você teve que enfrentar ao longo do seu processo de escolarização?

Terceiro Encontro

III. HISTÓRIA DE VIDA: a escolha pelo curso de Ciências Biológicas e os tempos de formação docente

1. Quando e como se deu a escolha pelo vestibular de Biologia?
2. Você teve alguém que te inspirasse ou motivasse a seguir esse caminho?
3. Como foi o período do vestibular (desafios, no âmbito pessoal)?
4. Quando e onde você cursou o ensino superior?
5. Como se deu a escolha pela instituição de ensino?
6. Como você avalia a formação oferecida?
7. Como avalia seus professores dessa época?
8. Como avalia a estrutura que a instituição possuía?
9. Quais são as suas melhores lembranças? E as piores?
10. Quais pessoas foram marcantes durante o período da faculdade (tanto na universidade e fora)?
11. Quais momentos de sua formação considera marcante?
12. Você fez biologia já pensando em ser professora?
13. O que te influenciou a seguir pela docência? (família, escolha pessoal, professores, amigos, oportunidades)
14. Quais experiências durante a sua formação que considera fundamental para pensar a Márcia professora de hoje? E a Márcia professora da EJA?
15. Lembra-se de algum momento formativo desse período voltado ao debate sobre a EJA? Caso sim detalhe.
16. Depois de formada teve outras experiências de formação continuada? Quais?
17. Caso sim, em que instituições?
18. Durante qual período?
19. Qual ou quais foram os focos de estudos dessa formação continuada?
20. Que contribuições elas lhe deram?
21. Quais os potenciais e limites desses cursos?
22. Trouxeram contribuições para a sua prática na EJA?

Quarto Encontro

IV. HISTÓRIA DE VIDA: trajetórias profissionais

Primeira Experiência

1. Quando começou a atuar como professora?
2. Como conseguiu o emprego? (forma de recrutamento e contrato de trabalho)
3. Onde trabalhou? Qual série? Quantas escolas? Turmas?
4. Como foi esse início?
5. Como era a escola(s)?
6. Como se via como professora?
7. Como via seus alunos?
8. Como via o currículo de ciências (e/ou) biologia?
9. Quais desafios enfrentou?
10. Que pessoas foram marcantes nesse período?
11. Que situações foram marcantes nesse período?

Outras experiências

1. Depois dessa primeira experiência profissional onde mais trabalhou?
2. Quais escolas, segmentos e esferas?
3. Fale de como era seu trabalho (jornada, honorários, tipo de contrato) nesse período.
4. Fale das experiências profissionais marcantes durante esse período.
5. Fale das pessoas que marcaram esse período.
6. Compare a Márcia professora no início de sua carreira e durante esse período.

Experiência Atual

1. Qual é sua atuação profissional atual?
2. Quais escolas, segmentos e esferas atua hoje?
3. Fale de como é seu trabalho (jornada, honorários, tipo de contrato) nos dias de hoje.
4. Que pessoas estão marcando sua vida nesse momento?
5. Fale das experiências profissionais que estão te marcando nesse período.
6. Como é a Márcia professora do hoje. Algo mudou? Algo permaneceu?

Quinto Encontro

V. HISTÓRIA DE VIDA: a EJA

Primeira experiência

1. Quando e como a EJA entrou em sua vida profissional?
2. Fale de como era seu trabalho na EJA (jornada, honorários, tipo de contrato) nesse período inicial.
3. Como você via a EJA nesse período?
4. Como você via seus alunos?
5. Como você se via?
6. Como você via o currículo (conteúdos) de ciências?
7. Que pessoas foram marcantes nessa época?
8. Que situações foram marcantes nessa sua primeira experiência com a EJA?
9. Fale sobre a escola que começou a trabalhar com a EJA.
10. Quais foram os principais desafios desse período inicial?

Outras experiências

1. Depois desse início profissional na EJA e a passagem de certo tempo de docência, fale de como era seu trabalho na EJA (jornada, honorários, tipo de contrato) nesse período.
2. Como você passou a ver a EJA?
3. E seu olhar para os alunos da EJA, mudou?
4. Sua visão de você como educadora, mudou?
5. E sua visão acerca do currículo (conteúdos) de ciências?
6. Nesse período, que pessoas te marcaram?
7. Fale sobre situações marcantes.
8. Fale sobre a escola(s) que atuou depois da primeira experiência.
9. Quais foram os principais desafios desse período?

Experiência Atual

1. Como é o seu trabalho na EJA hoje?
2. Como você vê a EJA atualmente?
3. Como você vê os alunos da EJA hoje?
4. Como você se vê como educadora da EJA?
5. E sua visão acerca do currículo (conteúdos) de ciências hoje?
6. Nesse período, que pessoas estão marcando sua trajetória profissional ?
7. Fale sobre situações marcantes.

8. Fale sobre a escola(s) em que está atuando atualmente.
9. O que aprendeu sendo professora da EJA
10. Qual a importância da EJA para você
11. O que significa ser professora da eja para você?
12. Como vê a EJA comparada ao ensino dito regular

Sexto Encontro

VI. HISTÓRIA DE VIDA: construções curriculares na EJA

1. Para você, qual o papel do ensino de ciências na EJA?
2. Quais são seus principais objetivos ao ensinar ciências na EJA?
3. Quais critérios orientam as escolhas dos conteúdos?
4. Quais conteúdos costuma abordar? Por quê?
5. Quais tipos de metodologias costuma utilizar em suas aulas? Por quê?
6. Quais fatores considera que influencia suas aulas? Como lida com cada um desses fatores?
7. Como você avalia os alunos?
8. Que materiais didáticos são consultados para o planejamento das aulas?
9. Que materiais didáticos são utilizados em aula?
10. Como vê sua relação com os educandos da EJA?
11. Como você avalia que os alunos se relacionam com suas aulas de ciências?
12. Quais são os principais desafios que enfrenta no trabalho de construir suas aulas de ciências na EJA?

obs. (depois que ela elencar as dimensões que ela considera desafiante, questionar sobre)
Irei trazer para o debate alguns aspectos, gostaria que você desse sua opinião sobre cada um e como influenciam suas aulas:

1. Frequência do educando
2. Interesses dos educandos
3. Comportamentos
4. Dificuldades dos educandos (leitura, interpretação de textos, pensamento abstrato, entre outros)
5. Conflito geracional na aula
6. Repetência
7. Evasão

8. Aspectos da dura vida dos alunos (cansaço por conta do trabalho, problemas pessoais e familiares, entre outros)

Como você considera sua aula diante das seguintes questões:

1. Interdisciplinariedade
2. Valorização dos saberes dos educandos
3. Pesquisa
4. Trabalho

POLÍTICAS CURRICULARES E O CURRÍCULO EM AÇÃO:

1. Vários documentos oficiais são produzidos a fim de orientar a construção dos currículos na EJA. Um exemplo é a proposta curricular do município de Juiz de Fora para EJA. Você já ouviu falar desse documento? Teve algum contato ou já teve a oportunidade de ler?
 - 1.1. Caso sim, em qual contexto?
 - 1.2. Qual sua opinião acerca da proposta? O que destaca no documento?
 - 1.3. Como as diretrizes se relacionam com suas práticas em sala de aula?
2. Na proposta curricular as questões da alfabetização e do letramento são centrais. Essa não se restringe às séries iniciais do fundamental e perpassa por todos os conteúdos. O que é alfabetização e letramento para você? Como avalia que essas questões aparecem em sua aula de ciências? Pode dar exemplos de situações vivenciadas na escola?
3. A proposta curricular fala da importância de trabalhar com eixos temáticos integradores na EJA. A proposta sugere um eixo temático central (cidadania: comunicação e tecnologia) que se desdobra em outros eixos temáticos (cidadania e meio ambiente; cidadania e cidade e sociedade; cidadania e cultura, cidadania e trabalho) que irão subsidiar a escolha de temas a serem discutidos no interior das disciplinas escolares. Dessa forma, as diretrizes propõem o trabalho com a interdisciplinaridade. Qual é sua opinião sobre essa forma de trabalhar na EJA? Como a proposta se relaciona com a realidade do seu cotidiano da escola? Quais são os desafios?

4. Uma das diretrizes operacionais do município sugere a valorização da experiência discente como ponto de partida para o planejamento das ações pedagógicas. Qual sua opinião sobre essa ideia? Como ela se aplica na sua prática de sala de aula? Você pode exemplificar?
5. No contexto da proposta curricular para EJA do município, há o documento específico da área de ciências. Você já teve algum contato com o referido texto?
 - 5.1 Caso sim, em qual situação?
 - 5.2 . Qual sua opinião acerca da proposta? O que destaca no documento?
 - 5.3. Como as diretrizes se relacionam com suas práticas em sala de aula?
6. O referido documento propõe uma organizar curricular em 4 eixos de conteúdo: Eixo 1 - Vida e Ambiente; Eixo 2 - Ser humano e Saúde; Eixo 3 - Tecnologia e Sociedade e Eixo 4 - Terra e Universo. Qual sua opinião sobre essa proposta? Em que medida dialoga com sua visão como educadora da EJA?
7. Você já leu outros documentos normativos elaborados especificamente para EJA? Qual? Em qual contexto? Algum deles era específico ou enfatizava algo do ensino em ciências? Como a leitura deste documento contribui para suas reflexões sobre a EJA?

Sétimo Encontro

VII. HISTÓRIA DE VIDA: construções curriculares na EJA em face do educando jovem

1. Quem são os educandos da EJA?
2. Quais são suas principais características?
3. Fale especificamente sobre o educando jovem da EJA? Como você os vê?
4. Como você define o jovem da atualidade?
5. Em sua opinião quais são as expectativas dos jovens da EJA em relação à escola? E especificamente em relação ao ensino de ciências?
6. Quais aspectos considera que marcam as condições juvenis de seus alunos da EJA?
7. Quais desafios os jovens trazem para sua prática como professora da EJA?
obs. (depois que ela elencar as dimensões que ela considera desafiante, questionar sobre)

Irei trazer para o debate alguns aspectos, gostaria que você desse sua opinião sobre cada um e como influenciam suas aulas:

1. Sobre a valorização de aspectos que marcam sua condição juvenil no âmbito da seleção dos conteúdos: Como a presença dos jovens afetam as escolhas dos conteúdos?
2. Como a presença dos jovens afetam suas escolhas sobre os métodos?
3. Sobre os recursos didáticos trabalhados em sala?
4. Sobre os processos de avaliação?
5. Valorização de aspectos que marcam as experiências no mundo do trabalho dos jovens da EJA: A questão do trabalho orienta as escolhas de conteúdos, recursos e métodos?
6. E as questões relacionadas ao seu duro viver, orientam suas escolhas?

ANEXO A**Planejamento Segundo Semestre/2018****Educação de Jovens e Adultos**

Fase V e VI

- Água, Saúde e Saneamento básico
- A fauna nas casas
- A medicina científica e a medicina popular
- Prática de atividades físicas

Projeto: Sexo e sexualidade (DST)

Fase VII e VIII

- A vacinação no Brasil
- Respeito a vida
- Segurança no trabalho
- Doenças infecciosas e parasitárias

Projeto: Sexo e sexualidade (DST)

Tópicos complementares a todos:

- Alimentação saudável
- Alimentos orgânicos
- Agrotóxicos