

Expectativas de jovens e adultos do ensino médio sobre a escola e sua relação com a disciplina de biologia: uma experiência em uma escola pública do Rio de Janeiro

Alexandre Marques Jaloto

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, Brasília, DF, Brasil

alexandrejaloto@gmail.com



Educação: teoria e prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Commons](#)

Resumo

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino da educação básica e se constitui em um espaço de características distintas das do ensino regular. Tais características devem-se ao público a que se destina: indivíduos com defasagem escolar que buscam a conclusão da educação básica em uma corrida contra a exclusão da nossa competitiva sociedade. Este trabalho tem como objetivo compreender as expectativas dos alunos de EJA a partir de uma experiência docente e fazê-las dialogar com as opções curriculares nessa modalidade de ensino. Para tanto, o artigo tratará do histórico da EJA e da diversidade de seu público. A diversidade e as expectativas dos alunos dessa modalidade de ensino serão analisadas a partir de textos produzidos por eles, análises que balizaram a elaboração de duas atividades realizadas por mim em sala. O trabalho defende a importância de o docente considerar seus objetivos, bem como os da escola e dos alunos, em relação ao ensino de Biologia, para realizar suas seleções curriculares. Conclui-se também que os materiais produzidos devem considerar as especificidades da EJA e seu público, além de contribuir para o entendimento e uso da linguagem científica e para a construção de uma pedagogia libertadora que seja, de fato, socialmente transformadora.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Práticas curriculares. Ensino de Biologia.

Expectations of high school young and adult students towards the school and their relation to the discipline of biology: an experience in a public school of Rio de Janeiro

Abstract

Youth and Adult Education (EJA) is a basic education modality which constitutes a space with distinct characteristics of regular education. Such characteristics are due to the public which it is destined to: individuals with education delay who seek the completion of elementary education to keep in the race against exclusion in our competitive society. This study aims to understand the expectations of youth and adult students from a teacher's experience and establish a connection with the curricular options of this modality of education. Thus, this paper discusses the history of EJA and the diversity of its public. The diversity and expectations of students from this modality of education will be analyzed through texts produced by them, analyses that guided the elaboration of two activities carried out in the classroom. The paper defends the importance of the teacher's consideration on her/his aims, as well as the school's and students' goals, with regard to Biology teaching, to adopt curricular options. One concludes the materials produced should consider the specificities of EJA and its public, besides contributing to the understanding and use of scientific language and to build an emancipative pedagogy which is, indeed, socially transformative.

Key words: Youth and Adult Education. Curricular practices. Biology teaching.

Breve contextualização: primeiras inquietações

Durante o ano de 2008 e o primeiro semestre de 2009, lecionei no Colégio Estadual Castelnuovo, uma escola de Educação de Jovens e Adultos (EJA) da rede estadual do Rio de Janeiro. A escola, noturna, situa-se na zona sul da capital, no bairro de Copacabana, e seus alunos são, em sua maioria, jovens e adultos moradores dos Morros do Cantagalo e do Pavão-Pavãozinho ou trabalhadores de estabelecimentos comerciais ou residenciais do entorno que residem em outros bairros ou municípios.

Nessa escola o ensino médio é presencial e, assim como em algumas outras escolas de EJA da rede, é dividido em três fases, cada uma com duração de um semestre letivo.

As características da EJA, que serão abordadas de forma mais ampla posteriormente, são decorrentes do público a que ela se destina. O público da EJA não é o mesmo público do ensino regular. São indivíduos com defasagem escolar que buscam a conclusão da educação básica em uma corrida contra a exclusão social. Adiante abordarei em maior detalhe a diversidade dos alunos de EJA, que acredito ser maior do que a dos de ensino regular.

O presente trabalho¹ tem como objetivo compreender as expectativas dos alunos de EJA e fazê-las dialogar com as opções curriculares nessa modalidade de ensino. Nesse caso, adoto a definição de currículo feita por Forquin (2000, p. 48), que abrange não somente

[...] tudo que é suposto de ser ensinado ou aprendido, segundo uma ordem determinada de programação e sob a responsabilidade de uma instituição de educação formal, nos limites de um ciclo de estudos, [...]

mas também,

[...] o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos (saberes, competências, representações, tendências, valores) transmitidos (de modo explícito ou implícito) nas práticas pedagógicas e nas situações de escolarização, isto é, tudo aquilo a que poderíamos chamar de dimensão cognitiva e cultural da educação escolar (FORQUIN, 2000, p. 48).

Para tanto, abordarei brevemente o histórico da EJA no Brasil e em seguida tratarei dos jovens e adultos aos quais minhas aulas se destinavam, apontando as especificidades da modalidade. Posteriormente, apresentarei duas atividades aplicadas em sala produzidas a partir de reflexões sobre as minhas expectativas, as da escola e as dos alunos acerca do ensino de biologia na EJA. Por fim, trarei discussões e reflexões sobre o tema proposto.

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil: breves considerações sobre o seu percurso histórico

¹ Este trabalho é parte da monografia apresentada no curso de pós-graduação *lato sensu* em Educação Básica/Ensino de Biologia da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, orientada pela professora Marcia Soares de Alvarenga.

A EJA, que possui suas bases legais pautadas na Lei n. 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), é principalmente regulamentada e normatizada pelo Parecer CNE/CEB n. 11/2000 (PRATA; MARTINS, 2005). Em seu sentido mais amplo, ela compreende os mais diversos processos de formação – continuada e permanente, formais e informais –, perpassando quase todos os espaços de convívio social (FÁVERO, 2004; VILANOVA; MARTINS, 2008).

Entretanto, a primeira proposta oficial para essa modalidade de ensino, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (Cea), lançada em 1947 pela União, teve suas ações restringidas praticamente à alfabetização, embora sua proposta visasse a uma ação educativa mais ampla (FÁVERO, 2004). Nos anos 1940, já se afirmava que a inexistência de escolas primárias gerava o analfabetismo e que a ação educativa não deveria se restringir à alfabetização. Ainda segundo Fávero (2004), é nesse contexto que foi gerada a ideia da ação supletiva do Estado para atender aos não escolarizados.

No final da década de 1950 e no início da de 1960, já com a extinção da Cea, emergiram novas ideias educacionais, no sentido de reestruturar o sistema de ensino e propor uma ideologia do desenvolvimento, em cuja difusão a educação possuía um papel esperado (PINTO, 1956 apud FÁVERO, 2004). Em 1958, o então presidente Juscelino Kubitschek afirmou que cabia à EJA dar um preparo intensivo, imediato e prático àqueles que não possuíam os instrumentos fundamentais que a sociedade moderna exigia.

Nos anos que se seguiram, os movimentos de educação popular ganharam espaço no cenário educacional brasileiro tendo como principal influência a pedagogia de Paulo Freire (VILANOVA; MARTINS, 2008). Fávero (2004) afirma que se tinha claro nos anos iniciais de 1960 que a EJA era um passo primeiro e fundamental de um processo de libertação da população analfabeta, no caminho para a construção de uma sociedade, de fato, democrática.

No entanto, embasando-me nas ideias de Arroyo (1995), questiono tal afirmação, pois, ao mesmo tempo que a EJA pode ser considerada uma ação com finalidades que, entre outras, vão no sentido de atender as demandas do crescimento e desenvolvimento da nação, ela pode estar reafirmando o excludente sistema vigente, já que talvez possibilite ao jovem e ao adulto somente a inserção nesse sistema, ao

produzir mão de obra para atender as exigências de uma sociedade capitalista. Arroyo (1995) afirma que a educação dos trabalhadores defendida pelas visões dos teóricos liberais da economia política servia apenas como mecanismo de liberação dos obstáculos que se opunham ao progresso econômico. Ou seja, esse autor indica que um projeto de educação burguês prima pela formação e produção da mercadoria trabalho.

Assim, talvez a EJA possa ser considerada também uma ferramenta de manutenção do sistema, pois traz a ideologia dominante ao transmitir a ideia de que fornece ao jovem e ao adulto sua emancipação e o poder de tomada de decisões, fundamentais para uma real transformação da sociedade. No entanto, como qualquer outra modalidade de ensino aparelhada pelo Estado burguês, a EJA fornece subsídios para transformações individuais e limitadas, servindo para a manutenção de desigualdades. Contudo, mais adiante desenvolverei argumentos para que a EJA seja encarada de outra maneira.

Com o golpe militar de 1964, os movimentos de educação e cultura popular foram sendo desmobilizados. Para suprir essa lacuna, foram criados a Cruzada ABC e o Mobral, este último representando uma campanha de massa que tinha como objetivo erradicar o problema do analfabetismo e realizar uma ação ideológica que mantivesse a situação política vigente (HADDAD; DI PIERRO, 2000 apud VILANOVA; MARTINS, 2008). Nos anos seguintes, o modelo de ensino supletivo foi regulamentado e figurou no cenário educacional brasileiro por quase três décadas.

Com a reabertura política na década de 1980, os diferentes movimentos sociais, entre eles os de educação popular, voltaram a se tornar visíveis no cenário educacional brasileiro, influenciando na regulamentação do direito à educação pública para jovens e adultos (VILANOVA; MARTINS, 2008). A Constituição de 1988 assegurou o direito ao acesso ao ensino fundamental gratuito a todos, inclusive aos “que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988, art. 208). No entanto, o ensino supletivo continuava sendo o principal modelo de educação para esse público, o que era notado pela Lei n. 5.692/71 (BRASIL, 1971), que até então fixava as diretrizes e bases da educação. Tal lei dizia que o ensino supletivo se destinava a “suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tinham seguido ou concluído na idade

própria” (BRASIL, 1971, art. 24). Podemos observar, em seus capítulos destinados a esse ensino, a evidenciação, no texto da lei, de sua função de suplência.

Para a LDB/96, a educação tem por finalidade desenvolver plenamente o educando, prepará-lo para o exercício da cidadania e qualificá-lo para o trabalho. Esse documento iniciou uma mudança na visão sobre a EJA, a qual passa a ser encarada como uma modalidade de ensino, nas suas etapas fundamental e média. Assim, seu modelo passa a ser visto não mais como o de um ensino supletivo. Desse modo, a LDB/96 afirma que as especificidades da EJA devem ser consideradas. Na seção referente a essa modalidade de ensino, é afirmado que as oportunidades educacionais para os jovens e os adultos devem considerar “as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho” (BRASIL, 1996, art. 37). A nova visão em questão é reafirmada no Parecer CNE/CEB n. 11/2000, que dita as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Nele, são explicitadas as três funções da EJA: a função reparadora, a função equalizadora e a função qualificadora.

A primeira função da EJA é a função reparadora. A leitura e a escrita, por exemplo, são bens sociais que não podem ser negados, pois são instrumentos necessários para uma significativa inserção social e são simbolicamente importantes. No entanto, muitos não têm acesso a esses bens, por falhas da própria sociedade. Assim, a EJA tem uma função reparadora, o que significa, segundo o Parecer mencionado, que ela atua no sentido de promover a “entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade” (BRASIL, 2000, p. 7). Ressalto que não se deve confundir reparação com suprimento. Não se trata de somente suprir uma carência, mas sim de reparar uma dívida social.

A EJA possui também uma função equalizadora, portanto busca garantir uma redistribuição e uma alocação dos bens sociais em vista de mais igualdade. Desse modo, a EJA tenta proporcionar a re-entrada no sistema educacional dos que interromperam forçadamente os estudos, de forma a produzir um novo ponto de partida para a igualdade de oportunidades. Isso porque, segundo o parecer, equalizar significa produzir artificialmente desigualdade como instrumento de igualdade, ao introduzir discriminações não existentes, a fim de corrigir uma desigualdade anterior. Assim, as duas desigualdades originam uma nova igualdade: os que tiveram privado o direito de acesso e permanência na escola devem receber proporcionalmente maiores

oportunidades que os outros. Desse modo, esses jovens e adultos buscam, pela função em questão, readquirir igualdades no jogo conflituoso da sociedade.

Apesar de os esforços iniciais que motivaram as instaurações da EJA terem sido focados principalmente no processo inicial de alfabetização, não podemos considerar somente a alfabetização como seu objetivo. A atualização de conhecimentos por toda a vida, que pode ser realizada dentro dos bancos escolares ou fora deles, deve ser permanente. Esta é a terceira função da EJA explicitada no Parecer, que é, na verdade, o próprio sentido dessa modalidade da educação básica. Trata-se da função qualificadora, que tem como base o caráter incompleto do ser humano. Assim, ela prima pela educação permanente, com saberes se imbricando em outros e se enriquecendo, por toda a vida. Penso que a EJA, em sua função qualificadora, permite a aquisição dos saberes elementares por parte dos alunos, saberes estes que servem de fundamento para a aquisição de todos os outros. Segundo Forquin (2000, p. 59), os saberes elementares constituem “a chave de todos os saberes ulteriores, coisas que todo mundo pode saber porque todo mundo pode compreender”. A função qualificadora, quando ativada, pode ser o caminho das descobertas de novos campos de atuação e de realização de si: pode haver a abertura para a emergência de um artista, de um intelectual ou da descoberta de uma vocação pessoal (BRASIL, 2000).

O contexto deste trabalho

Minha trajetória escolar certamente não foi igual à dos meus alunos, pois tive a oportunidade de frequentar a escola nas idades consideradas adequadas, ao passo que eles retornam à escola após algum tempo de lacuna. Além disso, minha formação docente foi predominantemente balizada em discussões voltadas para o ensino de ciências e biologia para os alunos do ensino regular. Portanto, ao me deparar com essa outra realidade da educação básica, percebi na prática que havia especificidades que precisavam ser entendidas. Para tentar me aproximar desse outro real, busquei compreender os objetivos da escola, os deles e os meus para esse espaço de ensino, sempre tentando relacioná-los na modalidade da educação de jovens e adultos no ensino médio.

É notório que o projeto político-pedagógico (PPP) da escola em que lecionei ressalta a importância da leitura e da escrita de diversas linguagens para a formação do

indivíduo e o exercício da cidadania. Há o estímulo para a valorização dessas atribuições por todos os professores, como demonstram alguns trechos destacados do PPP (COLÉGIO ESTADUAL CASTELNUOVO, 2008):

Todos estão conscientes de que ler e escrever são compromissos de todas as áreas.

Nossa proposta é instrumentalizar nosso aluno para que o mesmo possa fazer uma leitura menos ingênua do mundo [...].

Tal fato está em consonância com a opinião de Guedes e Souza (2007), os quais afirmam que ler e escrever são tarefas da escola, e mais, questões para todas as áreas. Assim, como professor de biologia, um de meus objetivos é ensinar a ler e a escrever textos das ciências, tarefa essa nada trivial. Inserir o aluno na linguagem científica significa fazê-lo transitar por um mundo duro, atemporal e sem um sujeito, o que pode trazer desinteresse e dificuldade no processo ensino-aprendizagem. Mais do que isso, esta linguagem pode contribuir para perpetuar as relações de poder em nossa sociedade (MORTIMER, 1998), pois a ciência é um bem cultural produzido em instâncias de produção de bens eruditos (PEREIRA, 1997), o que reforça a ideia de que a linguagem no sistema educacional reflete o domínio das classes médias e altas. Portanto, essas diferenças nos códigos linguísticos podem levar ao fracasso escolar das classes mais pobres (SOARES, 2006; BOURDIEU; PASSERON, 1992 apud PEREIRA, 1997), justamente as classes em que se inserem os jovens e adultos que retornam à escola.

Entretanto, na nossa sociedade, predominantemente grafocêntrica, o código escrito ocupa posição privilegiada, e não ter acesso a graus elevados de letramento pode significar não conquistar uma cidadania plena (BRASIL, 2000). Aqui, considero letramento como sendo o desenvolvimento de habilidades textuais de leitura e de escrita, bem como o convívio com tipos e gêneros variados de textos (SOARES, 2004). Desse modo, uma de minhas funções na escola é, como afirmei, trazer a linguagem científica para o aluno, de modo que ele seja capaz de compreender as informações, organizá-las e selecioná-las, podendo agir e tomar atitudes de forma a contribuir para o exercício pleno de sua cidadania. Tal pensamento condiz com a opinião de Vilanova e Martins (2008), que afirmam que a EJA busca formar indivíduos que possam se apropriar das múltiplas linguagens existentes na sociedade e estabelecer um diálogo entre suas experiências e elas.

Os alunos do ensino médio da EJA possuem uma heterogeneidade grande, são estudantes que almejam trabalhar e trabalhadores que precisam estudar, pessoas originárias de grupos sociais que sofreram exclusão dessa etapa da escolaridade (BRASIL, 1998). Assim, julguei necessário buscar compreender as relações existentes entre as diversidades socioeconômica, de faixa etária e de objetivos presentes no processo ensino-aprendizagem dessa modalidade de ensino, o que acredito ser de extrema importância para algumas escolhas do currículo em ação na escola e, em certa medida, do currículo oculto. Afirmo que tais escolhas devem considerar as especificidades da EJA, afirmação que vai ao encontro de opiniões de diversos autores (BRASIL, 2000; OLIVEIRA, 2004; SILVA, 2008; SOUSA; OLIVEIRA, 2008).

Para contribuir para a reflexão sobre essas escolhas curriculares, apliquei um conjunto de atividades nas turmas em que lecionava que objetivavam, além de buscar compreender melhor as especificidades da EJA, contribuir para que os alunos se habituassem (novamente) com a cultura escolar, da qual, acredito, o público da EJA está distante. Aqui considero cultura escolar como os processos, normas, valores, significados, rituais e formas de pensamento presentes na escola (FORQUIN, 1993 apud SILVA, 2006).

Acredito na existência dessa distância, pois esses alunos são, em grande parte, os que foram excluídos do processo de escolarização em algum momento da vida, o que pode ter sido gerado pelo fato de a escola ser, segundo Forquin (2000), uma instituição universalista que exige do aluno certos hábitos e posturas adequados aos moldes sociais vigentes atualmente. Isso significa que os hábitos dentro da escola se assemelham em muitos momentos aos hábitos fora dela. Desse modo, um aluno que não compreende, discorda, não aceita ou não possui condições de se adequar às regras da sociedade moderna (por conta de choques de interesses políticos e sociais nela presentes) possui, a meu julgamento, grandes possibilidades de não compreender, discordar, não aceitar ou não ter condições de se adequar às regras da escola. Assim, existe uma chance de ele fazer seu próprio jogo com suas próprias regras, o qual não inclui a escola. Não defendo o abandono da escola, no entanto entendo que podem existir razões sociais para esse fato e busquei, por meio dessa atividade, compreendê-las melhor.

Esse mesmo aluno, anteriormente excluído da escola, retorna agora por entender que, para compreender a sociedade moderna e nela ser incluído, é necessário superar a primeira exclusão. Concluindo esse raciocínio, afirmo que também é papel do professor que atua na EJA contribuir para a compreensão dos saberes universais que o currículo implícito da escola oferece, pois, como afirmei, esse aluno se encontra distante da cultura escolar e dos hábitos universalistas dessa instituição. No entanto, é preciso fazê-lo sem que os (muito) diferentes sejam tratados como semelhantes, indo ao encontro da função equalizadora da EJA. Ou seja, o professor é fundamental no processo de entendimento e criação dos hábitos universalistas presentes na escola que possivelmente contribuíram para a interrupção dos estudos, reincluindo os jovens e os adultos na cultura escolar. Adiante, trarei reflexões emergentes da busca pela compreensão da diversidade desses excluídos que, apesar de vivenciarem situações de exclusão social que refletem e refratam as contradições da sociedade no ambiente escolar, ainda encontram na escola uma possibilidade de mudarem as suas próprias histórias de vida.

Uma leitura sobre as expectativas de jovens e adultos

A atividade proposta que visava à compreensão das expectativas dos alunos acerca do ensino na EJA foi uma redação de tipo textual livre aplicada no primeiro dia de aula das turmas das 1ª e 3ª fases do ensino médio a 177 alunos ao todo. A proposta era dar-lhes a oportunidade de se expressarem por escrito sobre as seguintes questões: por que parou de estudar?; por que voltou a estudar?; como os estudos têm ajudado em sua vida?; você se considera pronto para começar/concluir o ensino médio?; quais as suas maiores dificuldades para conseguir estudar?; o que pretende fazer com o diploma?; pretende continuar os estudos?

Assim como Sousa e Oliveira (2008) o fizeram em sua pesquisa, observei que alguns alunos estão dando continuidade aos seus estudos, sem interrupção, mesmo que com reprovações anteriores, ao passo que outros ficaram algum tempo longe dos bancos escolares. Destaco abaixo trechos de redações que exemplificam o fato:

[...] pois tive que parar de estudar aos 16 anos, tendo que optar por trabalhar.

Assim como a maioria de todos, eu quando criança não tive a oportunidade de estudar, por causa da condição financeira de meus pais.

Eu nunca parei de estudar, [...] mas como eu sempre fui pobre não tinha muito recurso então me atrapalhava muito.

Eu nunca parei de estudar. Ano passado eu repeti o 1º ano em outra escola.

O motivo do abandono da escola difere entre eles, mas foi possível identificar que muitos encontraram dificuldades em decorrência da longinquidade da escola e que muitas mulheres interromperam os estudos por terem engravidado durante a sua adolescência:

Aos treze anos terminei o antigo primário e tive que parar de estudar porque não tinha escola pública para eu dar continuidade aos estudos.

[...] no lugar em que morava não tinha mais escola a partir da 4ª série.

Eu tive que enfrentar várias barreiras. Os filhos adolescentes e um casamento desfeito.

[...] engraidei e tive filho nova, foi daí que parei de estudar [...].

Nos trechos citados acima é possível identificar de alguma forma a função reparadora da EJA, pois percebemos que se tratam de alunos que tiveram o direito a uma escola de qualidade negado. Nos trechos seguintes é possível reconhecer de forma mais explícita tal negação:

Enfim, as expectativas são grandes, embora os estímulos oferecidos pelo Estado (sociedade) sejam tão poucos.

[...] eu procuro os estudos mais do que ele me procura [...].

Notei que possivelmente alguns alunos (ou suas famílias, enquanto estes eram crianças) buscaram a cidade do Rio de Janeiro como forma de almejar uma melhora de vida e perceberam que para tanto era necessária a conclusão da educação básica:

Depois disso vim morar no Rio, voltei a estudar e sei o quanto é importante a conclusão do curso [...].

Voltei a estudar em 2006 quando vim para o Rio, porque trabalho em casa de família, quero terminar o ensino médio porque me faz muita falta [...].

Eu parei de estudar porque tive que viajar de Pernambuco para cá à procura de melhor emprego. Resolvi estudar porque vi que com mais estudos consigo um emprego melhor.

Percebe-se o entusiasmo contido nos jovens e adultos presentes nas salas de aula quando se trata de expectativas para depois da obtenção do diploma, as quais são variadas, assim como indicado anteriormente por Sousa e Oliveira (2008). Verifiquei que alguns alunos manifestam o desejo de continuar os estudos (em nível superior ou em cursos profissionalizantes) e outros de obter um outro emprego ou iniciar um, como demonstram as frases destacadas a seguir:

[...] pois quero ser uma profissional de Educação Física [...].

Com o meu diploma eu vou conseguir fazer a minha faculdade de manhã e trabalhar.

[...] quero crescer profissionalmente e ser bem-sucedida.

[...] estou pronta para terminar e fazer um curso técnico para ganhar melhor e investir na educação da pequena Ana Clara.

Eu voltei a estudar devido à cobrança na área do mercado de trabalho [...].

Agora preciso terminar meus estudos para conseguir um trabalho bom [...].

Mesmo concluindo que esses alunos apresentam objetivos distintos para a obtenção do diploma da educação básica, é possível conjeturar que sua presença na escola traduz uma valorização da escolarização, a fim de alcançar o que a maioria define como “um futuro melhor” (SOUSA; OLIVEIRA, 2008):

[...] espero terminar os estudos e dar um rumo melhor a minha vida.

[...] porque gosto e sonho com um futuro melhor.

Analisando alguns sentidos contidos nos discursos apresentados pelos alunos, podemos identificar que alguns alunos afirmam que buscam a EJA em decorrência de sua função qualificadora, que trata da atualização dos saberes por toda a vida, dentro ou fora dos espaços formais de ensino:

Eu quero muito concluir o ensino médio, mas não só pelo papel, mas sim pelo conhecimento.

Eu não pretendo parar de estudar mesmo depois que eu fizer a minha faculdade [...].

[...] estudar é conhecimento que se adquire para a vida e em toda a vida.

A partir dos trechos destacados, podemos inferir, como já havia afirmado anteriormente, que alguns dos alunos retornam à escola por terem entendido que para compreender a sociedade moderna e nela ser incluído é necessário de alguma maneira transitar pelos saberes universalistas que o currículo implícito dessa instituição oferece.

Esses jovens e adultos parecem, ao menos discursivamente, entender as regras da sociedade e querer nela se inserir. Entendo que nesse momento eles se veem como oprimidos e buscam na escola uma ferramenta para uma transformação individual. Reflito, a partir desses segmentos, sobre a pedagogia do oprimido proposta por Freire (2000), que propõe o uso da opressão e de suas causas como objeto de reflexão dos oprimidos, o que implica o engajamento na luta por sua libertação.

Considero que o professor tem uma função extremamente importante nesse processo. Como pude refletir anteriormente, ele é fundamental no processo de entendimento e criação dos hábitos universalistas presentes na escola. Uma vez que esses hábitos muitas vezes se assemelham aos hábitos fora dela (FORQUIN, 2000), compreendê-los significa conhecer melhor a sociedade e as relações de poder nela presentes e, conseqüentemente, se aproximar da percepção da opressão e de suas causas. Assim, defendo que a atuação docente é determinante para a construção da pedagogia do oprimido na escola.

Além disso, segundo Freire (2000), a pedagogia do oprimido não pode ser elaborada pelos opressores, o que reforça a ideia de se fazer necessário um entendimento por parte desses alunos do universalismo presente em nossa sociedade e das situações de opressão, para que então seja possível a construção de uma real pedagogia libertadora. Tal reflexão resultou em propostas de atividades em sala que objetivavam a descoberta dos alunos como indivíduos “hospedeiros” do opressor, o que penso que pôde então contribuir para a origem de uma pedagogia libertadora. Assim, concluindo essa linha de pensamento, enxergo no professor um papel fundamental para que a EJA, apesar de ser aparelhada pelo Estado – como qualquer outra modalidade de ensino –, forneça subsídios para transformações sociais mais profundas.

Muitos dos alunos que buscam a EJA o fazem justamente com o objetivo de compreender as relações de poder existentes na sociedade, mesmo sem ter isso de forma clara em mente. É possível reiterar tal busca analisando trechos, destacados a

seguir, a partir dos quais podemos observar que esses jovens e adultos retornam à escola em decorrência da percepção de que é necessário entender a sociedade para nela estar incluído. Neles é possível notar, implicitamente, a função equalizadora da EJA, uma vez que são alunos excluídos que buscam se estabelecer em um ponto igualitário no jogo da sociedade:

[...] sobre o valor que tem o estudo na sociedade [...].

Mas o tempo passa e a vida nos cobra isso.

Mas, pensando no futuro, no avanço tecnológico e na competição desse século, tomei coragem e resolvi encarar a sala de aula.

No entanto, um trecho de uma redação pode contribuir com outra reflexão:

Estou enfrentando esta nova fase com muito entusiasmo. Não pretendo parar por aqui, pois se a vida é uma escola, sou uma aluna brilhante.

Apesar de poder perceber que os alunos da EJA muitas vezes retornam à escola com o objetivo acima mencionado, pode-se notar que nem sempre o fato de ter havido uma exclusão dos bancos escolares promove neles uma ausência de hábitos universalistas e sua incompreensão. Questiono aqui, portanto, a função do universalismo formal na modalidade de ensino da qual venho tratando neste texto. Para Forquin (2000), este universalismo formal, ou seja, o fato de todos estarem submetidos às mesmas regras, não é exclusivo da escola, mas também se faz presente em numerosas instituições da sociedade moderna. Concordo que, nesse sentido, a escola tem um valor de socialização e de iniciação e preparação da criança para um mundo social caracterizado por modos de funcionamento universalistas. No entanto, qual o real valor do universalismo formal transmitido nas escolas de EJA? Parte dele já não teria sido ensinada a esses alunos pela escola da vida, em vez de pela escola regular?

Defendo a presença do universalismo na escola, porém questiono a tentativa de transmissão de hábitos já vividos e experimentados pelos que retornam justamente por compreenderem as regras do jogo conflituoso da sociedade moderna, mesmo estando excluídos dela.

Foram as reflexões apresentadas ao longo do texto que balizaram minhas buscas pela escolha de práticas que levassem em conta os saberes dos alunos, os fizessem

sujeitos do processo, – como defendido por Freire (2008) – contribuíssem para a construção de um conhecimento científico e fossem de fato socialmente transformadoras. Busquei, portanto, considerar tais reflexões nas escolhas do currículo em ação na escola e, em certa medida, do currículo oculto. Certamente essas são buscas contínuas e infinitas, muitas vezes sem respostas concretas, porém capazes de nos fornecer pistas importantes. A seguir apresentarei duas atividades aplicadas em minhas aulas que possuíam os objetivos supracitados.

Desafios de um jovem professor de jovens e adultos

A primeira fase do ensino médio da EJA é marcada, entre outros fatores, por uma grande porcentagem de alunos que se afastaram da escola após a conclusão do ensino fundamental. Nesse sentido, após ter buscado compreender melhor suas histórias de vidas e, assim, ter conhecido um pouco de suas experiências fora das instituições formais de ensino, tentei inserir esse contexto no aprendizado das ciências, de forma a (re)introduzi-los no mundo da linguagem científica. Aqui, reafirmo meu compromisso, como professor de biologia, de contribuir para a formação de indivíduos críticos capazes de se apropriar da linguagem científica e estabelecer um diálogo entre ela e suas experiências, de modo a agir e tomar decisões como parte do exercício pleno de sua cidadania.

Para que essa (re)introdução fosse possível, acreditei ser necessário trabalhar com eles a ideia de que a biologia é uma construção humana, portanto possui história determinada por fatores sociais, econômicos, políticos, culturais, religiosos e tecnológicos (BRASIL, 2006). Além disso, foi considerada a importância de que esses alunos sejam capazes de identificar a influência de aspectos místicos e culturais nos conhecimentos do senso comum e relacioná-los a aspectos biológicos (BRASIL, 2006). Assim, optei por elaborar um material didático que colaborasse para a construção de tais competências, o qual possuía questões sobre a música Zaluzejo, da qual transcrevo alguns trechos a seguir:

Zaluzejo
(Fernando Anitelli)

[...]
Pigilógico, tauba, cera lítica, sucritcho,

graxite, vrido, zaluzejo
 [...]

Pra não ficar prenha e ficar passando mal, copo d'água e pílula de
 [ontemproccional
 Homem gosta de mulher que tem fogo o dia inteiro,
 Cheiro no cangote, creme rinsa no cabelo
 Pra segurar namorado morrendo de amor
 Escreve o nome num pepino e guarda no refrigerador,
 Na novela das otcho, Torre de papel,
 Menina que não é virge, eu vejo casar de véu
 [...]

Quando alguém te disser que tá errado ou errada
 Que não vai S na cebola e não vai S em feliz
 Que o X pode ter som de Z e o CH pode ter som de X
 Acredito que errado é aquele que fala correto e não vive o que diz
 [...]

Os alunos responderam, entre outras, às seguintes questões:

- 1- “Quando alguém te disser que tá errado ou errada
 Que não vai S na cebola e não vai S em feliz
 Que o X pode ter som de Z e o CH pode ter som de X
 Acredito que errado é aquele que fala correto e não vive o que diz”
 Pense na sociedade atual. Pense nas nossas obrigações, limites e
 possibilidades. Pense nos motivos que nos fazem estar aqui na escola. Agora
 responda: você concorda com o autor? Justifique.
- 2- “E Deus me ouci na hora que eu peço pra ele, né?”
 Você acredita que um cientista pensaria como essa pessoa? Justifique.
- 3- Na sua opinião, qual a importância da ciência?
- 4- “Está *cientificamente comprovado*: o vinho faz bem ao coração.”
 a) O que significa a expressão destacada?
 b) Você concorda com a afirmação? Justifique.

Com isso, busquei incentivar um debate que propunha: contribuir para a construção de uma pedagogia do oprimido, uma vez que acreditei ser possível, por meio dessa atividade, incentivar nos alunos uma reflexão sobre as situações de opressão que sofrem; estimular a visão de que os conteúdos de ensino escolares devem se basear na produção científica, respeitando-se a fé de cada um; contrapor verdades argumentadas por ideias de senso comum com verdades argumentadas por ideias que têm por base o uso de um método científico; trazer elementos que fizessem os alunos ser capazes de identificar a ciência como uma construção humana; apresentar elementos da nossa vida diária frutos do desenvolvimento científico e tecnológico. Essa proposta buscava um diálogo entre as reflexões surgidas a partir das diferentes

expectativas para o ensino na EJA e as orientações curriculares para o ensino médio para as ciências da natureza, a matemática e as suas tecnologias (BRASIL, 2006).

Nos debates, os alunos retornaram com questionamentos sobre a função da escola e de suas disciplinas. Viam a escola como instituição pela qual os indivíduos devem passar para obter condições igualitárias na sociedade moderna. Além disso, acreditavam no valor utilitarista da escola, ou seja, alguns entendiam que seu objetivo é transmitir um conhecimento útil para a vida cotidiana. As diferentes religiões e os diversos modos de enxergar o mundo vieram à tona, o que contribuiu para a discussão que objetivava transitar entre conhecimento científico e conhecimento de senso comum.

Durante a discussão, foi possível aprofundar o conhecimento sobre o público da EJA, pois alguns relatavam um pouco de suas vidas, principalmente quando conversávamos sobre a primeira questão, a qual proporcionava um rico debate que colaborava para uma reflexão sobre a dominação e a opressão. Muitos deles se identificavam com a personagem da música que não fala segundo o padrão e se diziam excluídos por não terem domínio da norma culta da língua portuguesa.

A terceira atividade aplicada de que tratarei neste trabalho teve como base o documentário intitulado *Ilha das Flores*, de Jorge Furtado. O material produzido se inseria em um contexto de ensino cujo objetivo era trabalhar a ciclagem da matéria no ambiente. Após assistirem ao filme, trabalhamos em sala algumas questões. Uma delas foi a que destaco a seguir:

O filme afirma que deve existir uma rede de coleta que garante que o lixo recolhido ficará longe das pessoas [...]. Mesmo assim, existem pessoas que vivem perto dos locais para onde o lixo vai. Por que você acredita que isso acontece?

Tal questão pôde gerar um debate em sala que visava à promoção da saúde inserida em um contexto de incentivo aos alunos de tomarem as decisões necessárias para tal, entendendo as reais razões de uma coleta de lixo e de sua carência. Com essa indagação, foi possível observar neles muitas vezes uma visão prejudicada de si como ser oprimido. Enxergavam-se ou manifestavam desejo de serem indivíduos aderidos aos opressores. No documentário, viam como oprimidas somente as pessoas que viviam próximo dos locais para onde o lixo era destinado. Tal fato demonstra como

Freire (2000) está correto ao afirmar que oprimidos se veem como oprimidos, mas de forma errônea devido à imersão em que se encontram na realidade opressora, buscando, assim, a aderência ao opressor e não uma real libertação. Tal fato pode ser trabalhado melhor na seguinte questão:

No fim do filme, o narrador fala sobre liberdade. Pense na sua vida diária, desde a hora a que você acorda até a hora que volta para casa. Você se considera uma pessoa livre?

Durante o debate, pude confirmar essa ideia de Freire (2000) ao obter de uma aluna a fala de que estava “cansada de lavar banheiro para madame” e que queria “ser madame para mandar nos outros”. Tal fala exemplifica a reflexão desse autor, o qual afirma que muitas vezes o homem novo – nem opressor, nem oprimido, porém homem libertando-se – não é visto como o homem a nascer da superação da contradição, mas sim como o próprio oprimido ao se tornar opressor de outros.

Assim, a partir desta última e de outras ideias já apresentadas anteriormente, afirmo que para pensar o currículo de biologia na EJA é necessário ir além das reflexões sobre a seleção dos conteúdos de ensino. Nessa atividade, ao abordar os temas lixo e ciclagem da matéria, busquei incentivar os alunos a refletirem sobre os motivos de estarem na escola: se havia sido por próprio desejo ou por percepção de que era necessário. Além disso, procurei mais uma vez estimular a reflexão sobre as relações de poderes existentes em nossa sociedade e os motivos de eles terem sofrido exclusões ao longo da vida.

Considerações finais

A EJA no Brasil inicia-se basicamente com o objetivo de alfabetizar jovens e adultos que tiveram negado o direito à leitura e à escrita. Assim, ela se propunha a acelerar o processo de escolarização suprimindo a carência de estudos dessas pessoas. No entanto, a visão supletiva da EJA foi sendo perdida na medida em que ela foi sendo encarada como uma modalidade de ensino da educação básica. Assim, concluo que ela possui especificidades próprias e, portanto, devemos levar tal fato em consideração ao pensarmos o ensino nesses espaços. Por isso, defendo que o modelo de ensino para a EJA vá além de uma suplência dos conteúdos do ensino regular. Afirmo que a EJA deva caminhar no sentido de permitir uma educação libertadora, socialmente

transformadora e que contribua para a construção de uma pedagogia do oprimido. É preciso, para tanto, conhecer os vários objetivos dos diversos e diversificados sujeitos que atuam nesse espaço.

A partir de minha experiência docente e de atividades propostas em sala de aula, foi possível perceber que a EJA é buscada por alunos que estiveram afastados dos bancos escolares por algum tempo ou que repetiram séries no ensino regular. São diferentes os objetivos que incentivam essa procura, no entanto é notório que pleiteiam uma mudança em suas vidas. Para isso, buscam a EJA em decorrência de suas três funções – reparadora, equalizadora e qualificadora. Faço coro, portanto, com as ideias apresentadas pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2000).

A reflexão sobre as escolhas curriculares na EJA vai além dos conteúdos de ensino. Para a construção de uma pedagogia libertadora, é preciso utilizar os conteúdos escolares de forma a incentivar a reflexão dos alunos a partir de sua opressão e suas causas. Para tal é fundamental reconhecer as especificidades da EJA, como seu histórico, suas funções e as características do público a que se destina.

Diante disso, afirmo que o professor de biologia possui papel fundamental na elaboração de um currículo que possa ser de fato transformador. Ele contribuirá para a (re) aquisição pelos jovens e adultos de instrumentos para o entendimento da linguagem científica, e mais, para a compreensão do universalismo presente na escola e fora dela. No entanto, acredito que a EJA não deva tratar de maneira semelhante os (muito) diferentes, pois tal tratamento pode provocar novamente um afastamento da escola por parte dos que retornam justamente por serem diferentes e buscarem um ponto de igualdade na sociedade.

Por fim, concluo que a tarefa do professor de biologia na EJA é extremamente complexa. É preciso buscar entender os objetivos da escola e os dos alunos em relação ao ensino de biologia, relacioná-los com seus próprios objetivos e, então, realizar suas opções curriculares. Para essa seleção, é necessário que se produzam materiais que considerem as especificidades da modalidade de ensino, a qual é mais do que uma aceleração e suplemento do ensino, e seu público, que é distinto do público do ensino regular e alvo de poucas pesquisas na área de educação. Esses materiais produzidos devem contribuir para que os alunos adquiram ferramentas que os auxiliem a se apropriar da linguagem científica, estabelecer um diálogo entre ela e suas experiências

e tomar decisões de forma a exercer sua cidadania. Além disso, é fundamental, acompanhando Freire, a construção de uma pedagogia do oprimido, como forma de poder contribuir para uma real e profunda transformação social, mesmo estando dentro de uma instituição aparelhada pelo Estado burguês.

Referências

ARROYO, M. G. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, E.; ARROYO, M. G.; NOSELLA, P. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** São Paulo: Cortez, 1995. p. 31-80.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 ago. 1971. Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1971/5692.htm>>. Acesso em: 4 set. 2009.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 6 set. 2009.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 4 set. 2009.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Parecer n. 15**, de 1º de junho de 1998. Brasília: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf>. Acesso em: 4 set. 2009.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Parecer n. 11**, de 10 de maio de 2000. Brasília: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf>. Acesso em: 4 set. 2009.

_____. **Orientações curriculares para o ensino médio. Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias.** Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2006.

COLÉGIO ESTADUAL CASTELNUOVO. **Proposta pedagógica.** Rio de Janeiro: Colégio Estadual Castelnuovo, 2008. Mimeografado.

FÁVERO, O. Lições da história: os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil. In: OLIVEIRA, I. B.; PAIVA, J. (Org.). **Educação de jovens e adultos.** Rio de Janeiro: DP & A, 2004. p. 13-28.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

_____. O currículo entre o relativismo e o universalismo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 47-70, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

GUEDES, P. C.; SOUZA, J. M. Leitura e escrita são tarefas da escola e não apenas do professor de Português. In: NEVES, I. C. B. et al. (Org.). **Ler e escrever:** compromisso de todas as áreas. 8. ed. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2007. p. 17-22.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, maio/ago. 2000.

MORTIMER, E. F. Sobre chamas e cristais: a linguagem cotidiana, a linguagem científica e o ensino de ciências. In: CHASSOT, A.; OLIVEIRA, J. R. (Org.). **Ciência, ética e cultura na educação**. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 1998. p. 99-118.

OLIVEIRA, I. B. Pensando o currículo na educação de jovens e adultos. In: OLIVEIRA, I. B.; PAIVA, J. (Org.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP & A, 2004. p. 101-110.

PEREIRA, G. R. M. A arte de se ligar às coisas da cultura: escola e lei de retorno do capital simbólico. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 18, n. 60, p. 36-50, dez. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301997000300003&lng=en&nrm=iso> . Acesso em: 17 maio 2011.

PINTO, A. V. **Ideologia e desenvolvimento nacional**. Rio de Janeiro: MEC/Iseb, 1956.

PRATA, R. V.; MARTINS, I. Ensino de ciências e educação de jovens e adultos: pela necessidade do diálogo entre campos e práticas. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 5., 2005, Bauru. **Anais...** Bauru: Associação Brasileira de Pesquisa em Ensino de Ciências (Abrapec), 2005. p. 1-12.

SILVA, F. C. T. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006.

SILVA, R. R. D. A educação de jovens e adultos como um “espaço em trânsito”: perspectivas curriculares. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, Belo Horizonte, v. 2, n. 1, p. 1-116, abr. 2008.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

_____. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 2006.

SOUSA, S. Z.; OLIVEIRA, R. P. Ensino Médio noturno: democratização e diversidade. **Educar**, Curitiba, n. 30, p. 53-72, 2008.

VILANOVA, R.; MARTINS, I. Discursos sobre saúde na educação de jovens e adultos: uma análise crítica da produção de materiais educativos de ciências. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, Vigo, v. 7, n. 3, p. 506-523, 2008. Disponível em: <<http://www.saum.uvigo.es/reec>>. Acesso em: 6 set. 2009.

Enviado em Março/2010

Aprovado em Maio/2011