



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Sandro dos Santos Pinto

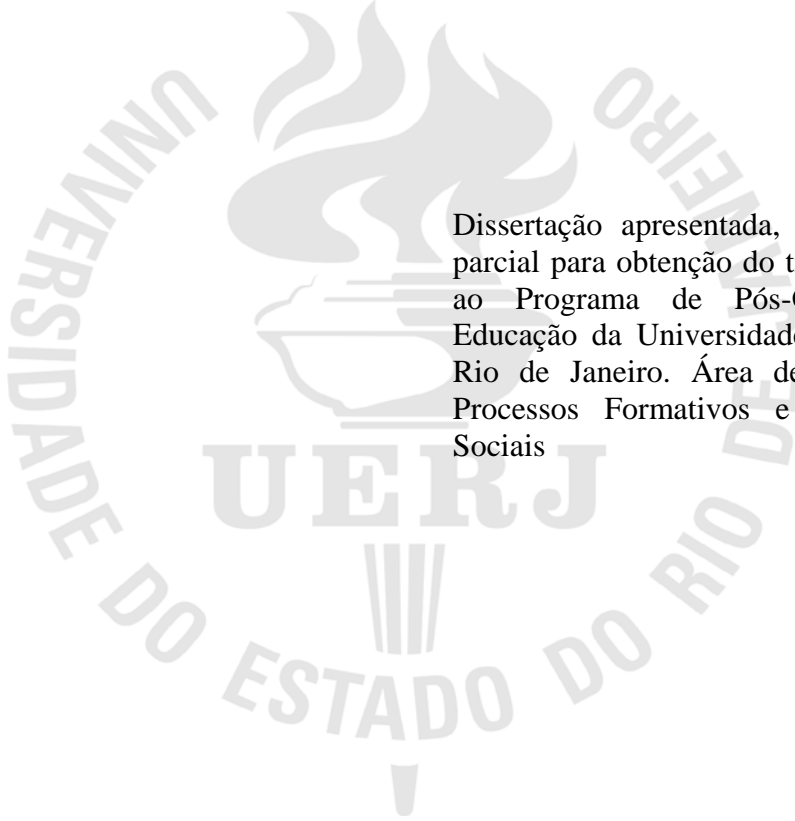
**Política de formação para jovens e adultos trabalhadores: o currículo
do programa Nova EJA para o ensino de Física no estado do Rio de Janeiro**

São Gonçalo

2016

Sandro dos Santos Pinto

Política de formação para jovens e adultos trabalhadores: o currículo do programa Nova EJA para o ensino de Física no estado do Rio de Janeiro



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos Formativos e Desigualdades Sociais

Orientadora: Prof^a. Dra. Marcia Soares de Alvarenga

São Gonçalo

2016

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

P659 Pinto, Sandro dos Santos.
Política de formação para jovens e adultos trabalhadores: o currículo do programa Nova EJA para o ensino de Física no estado do Rio de Janeiro / Sandro dos Santos Pinto. – 2016.
153f.

Orientadora: Prof.^a Dra. Marcia Soares de Alvarenga.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Educação de jovens e adultos – Teses. 2. Currículos – Teses.
3. Física – Teses. I. Alvarenga, Marcia Soares de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CDU 374.7

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

Assinatura

Data

Sandro dos Santos Pinto

Política de formação para jovens e adultos trabalhadores: o currículo do programa Nova EJA para o ensino de Física no estado do Rio de Janeiro

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos Formativos e Desigualdades Sociais

Aprovada em 27 de abril de 2016.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Marcia Soares de Alvarenga (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^a Dra. Sonia Maria Rummert
Universidade Federal Fluminense

Prof^a Dra. Elaine Ferreira Rezende de Oliveira
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^a Dra. Francine Lopes Pinhão (Suplente)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

São Gonçalo

2016

DEDICATÓRIA

*Assim, amei o amor do meu irmão
E amei o que por ele era amado.*

Obrigado.

*Também aprendi a ser grato
Pela sua gratidão.*

(Trecho de um poema meu)

Dedico esse trabalho ao meu irmão Sergio, por sua paixão por um mundo mais justo.

AGRADECIMENTOS

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Formação de Professores pela maravilhosa experiência proporcionada.

À minha querida orientadora Marcia Alvarenga, pela imensa paciência, compreensão, esmero, cuidado, carinho, respeito ao andar comigo passo a passo ao longo da elaboração dessa dissertação. Você me ensinou mais do que imagina!

Ao amigo Jean Carlos. Sem você eu não estaria aqui, afinal, por sua culpa conheci o programa. Ter sua companhia ao longo dessa travessia me enriqueceu de tantas formas...

Aos meus irmãos, por serem companheiros meus de muitas jornadas. Vocês estão sempre na estrada ao lado, sem nunca me perder de vista.

Aos meus pais, por sempre acreditarem em mim e por terem se esforçado para me proporcionar a melhor formação escolar e acadêmica possível.

À minha linda Rosa. Pelo apoio de sempre. Pelo companheirismo de sempre. Pela confiança de sempre. Pela paciência de sempre. Pelo amor de toda vida.

A João Pedro, minha riqueza, minha alegria, minha paixão, meu alento, minha inspiração. Você imanta minha mente a todo tempo. Você atrai meu coração com cordas de amor incondicional.

A Deus, por sua misteriosa, inexplicável e confusa providência. Obrigado por essas pessoas lindas!

RESUMO

PINTO, Sandro dos Santos. *Política de formação para jovens e adultos trabalhadores: o currículo do programa Nova EJA para o ensino de Física no estado do Rio de Janeiro*. 2016. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

Na presente dissertação, analisamos o projeto de formação humana, no sentido histórico-ontológico (SAVIANI e DUARTE, 2010), enquanto princípio educativo (GRAMSCI, 2014), presente no programa Nova EJA, no âmbito do currículo destinado ao ensino de Física. O programa, idealizado e levado a cabo pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, a partir de 2013, abarca a modalidade EJA do nível médio das escolas públicas estaduais e prevê mudanças curriculares, formação continuada e uso de material próprio. A partir do método do materialismo histórico-dialético e da compreensão da linguagem enquanto produção ideológica (BAKHTIN, 2006), realizamos a análise dos documentos do programa e do material didático para o ensino de Física, cotejando-o com as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2011, 2012; LIBÂNEO, 2012). Para compreender a realização do programa na realidade escolar, nos propusemos a dialogar com docentes do programa. Nossos resultados apontam para uma formação humana fortemente subsumida ao capital, ao trabalho simples e precário e à certificação vazia.

Palavras-chave: Formação humana. Programa Nova EJA. Currículo de Física.

ABSTRACT

PINTO, Sandro dos Santos. *Training policy for young and adult workers: the curriculum of Nova EJA program for the teaching of physics in the state of Rio de Janeiro*. 2016. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

In this dissertation, we analyze the project of human formation, in the historical-ontological perspective (SAVIANI and DUARTE, 2010), as an educational principle (GRAMSCI, 2014), presents in Nova EJA Program, within the curriculum for the teaching of physics. The program, conceived and carried out by the Ministry of Education of Rio de Janeiro, from 2013, includes the high-school level EJA modality of public schools and provides curriculum changes, continuing education and use of own material. From the method of historical and dialectical materialism and understanding of language as ideological production (BAKHTIN, 2006), we performed the analysis of program documents and educational materials for teaching physics, comparing it with the contributions of Pedagogy Historical-Critical (SAVIANI, 2011, 2012; LIBÂNEO, 2012). To understand the implementation of the program in the school reality, we set out to dialog to teachers of the program. Our results point to a human formation strongly subsumed to capital, the simple and precarious work and empty certification.

Keywords: Human formation. Nova EJA Program. Curriculum Physics.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Missão, visão e valores da SEEDUC, segundo seu Relatório de Gestão	52
Figura 2 –	Instâncias organizacionais da SEEDUC	57
Quadro 1 –	Solução e correspondentes ações da SEEDUC para a melhoria da aprendizagem	59
Quadro 2 –	Organização curricular do Programa Nova EJA	62
Figura 3 –	Slide da SEEDUC no qual se indica a obrigatoriedade do aluno da EJA se matricular no Nova EJA	75
Quadro 3 –	Seções do livro didático destinado ao ensino de Física, no NEJA, e sua descrição	89
Quadro 4 –	Apresentação de uma das atividades propostas no livro do professor do NEJA	92
Quadro 5 –	Sistematização dos erros encontrados no material didático do aluno do NEJA	95
Quadro 6 –	Sistematização das formas pelas quais a História é abordada no livro do aluno do NEJA	98
Figura 4 –	Árvore dos problemas (RIO DE JANEIRO, 2014, p.11)	152
Figura 5 –	Árvores da solução (RIO DE JANEIRO, 2014, p.12)	153

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantidade de trabalhos apresentados nos SNEFs por área temática	34
Tabela 2 – Total de trabalhos relativos à EJA nos SNEFs 2011, 2013 e 2015	35
Tabela 3 – Número de alunos matriculados na rede da SEEDUC, na modalidade EJA presencial, nível médio (2010-2014)	73
Tabela 4 – Distorção idade-série para o Ensino Médio (2010-2014)	74

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BM	Banco Mundial
CECIERJ	Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro
CEDERJ	Consórcio Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro
COMPERJ	Complexo Petroquímico do Estado do Rio de Janeiro
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CTS	Ciência-Tecnologia-Sociedade
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
NEJA	Nova EJA
PNE	Plano Nacional de Educação
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SEEDUC	Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro
SNEF	Simpósio Nacional de Ensino de Física

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	12
1	FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	17
2	REVISÃO DE LITERATURA	30
2.1	Revisão de literatura – a temática das políticas para EJA nas pesquisas em Educação (2010-2015)	30
2.2	Revisão de literatura – o ensino de Física na modalidade EJA (2011-2015)	31
3	POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EJA NO CONTEXTO NEOLIBERAL ..	38
4	APRESENTAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROGRAMA NOVA EJA	51
4.1	Relatório de Gestão e Políticas Públicas de 2014: a qualidade educacional e a questão da profissionalização	51
4.2	Da EJA como produção histórico-social à EJA como desafio para a gestão: crítica à “inexistência” da história	60
4.3	O Novo EJA e a Pedagogia das competências	68
4.4	Alguns números sobre o programa Nova EJA	72
5	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO DO NOVA EJA PARA O ENSINO DE FÍSICA	77
5.1	A linguagem enquanto produção ideológica	78
5.2	Entrevista com docentes: campo de pesquisa e procedimentos metodológicos	83
5.3	O material didático do Nova EJA: o diálogo de consciências	88
5.3.1	<u>A ênfase na quantidade em detrimento da qualidade</u>	93
5.3.2	<u>A resistência à totalidade: a Física sem sociedade e sem história, ou a história e a sociedade como meros adendos</u>	97
5.3.3	<u>Conteúdo genérico para um aluno abstrato</u>	102
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	107

REFERÊNCIAS	114
APÊNDICE A – Questionário	125
APÊNDICE B – Transcrição da entrevista	126
ANEXO A – Árvore de problemas	152
ANEXO B – Árvore de soluções	153

INTRODUÇÃO

É difícil ter precisão de quando a pesquisa começa a se desenhar no horizonte do pesquisador. Numa breve digressão, acredito que minhas inquietações datam do ano de 2004, quando ingressei em sala de aula enquanto docente. Uma das questões mais perturbadoras era a do sentido, a da motivação de se ensinar Física: trata-se de preparar o aluno para o vestibular? Seria para democratizar o conhecimento? Ou, ainda, para preparar futuros cidadãos? Trata-se de forjar “futuros cientistas” para aumentar o número de profissionais de Ciência e Tecnologia e, desta forma, possibilitar uma maior autonomia do Brasil em termos científicos e tecnológicos? Seriam todas as perguntas juntas ou alguma combinação delas?

Um passo importante foi dado em 2011, quando iniciei um curso de especialização em ensino de Ciências, na Universidade Federal Fluminense. Dentre tantas disciplinas interessantes uma se destacou: Sociologia da Educação. Foi então que, durante uma das aulas que tratava do conceito gramsciano de intelectual orgânico, ocorreu-me a seguinte pergunta: como se pode ensinar Física de forma a contribuir à emancipação dos alunos? Essa pergunta permaneceu subjacente ao longo de todo o curso. A essa altura já estava clara que uma das condições necessárias era a de que o ensino de Física (ou de Ciências, ou de qualquer outra disciplina) *deveria partir da vida e retornar à vida* para que tivesse um potencial emancipador.

Voltando um pouco no tempo, desde 2008 leciono numa escola estadual da região metropolitana do Rio de Janeiro, trabalhando com EJA na disciplina Física. Nesse contexto, o problema da presente pesquisa foi sendo esboçado a partir da transição do currículo¹ antigo (Currículo Mínimo da EJA) para o do Nova EJA (NEJA), que se deu em 2013. O contato com o material didático dos alunos referente ao NEJA causou-me espanto por adotar uma abordagem acentuadamente diferente, apresentando um alto grau de matematização, subvalorizando aspectos históricos, filosóficos da produção do conhecimento físico, além de minimizar a possibilidade de se abordar questões de cunho social, político, econômico, ético e ambiental. Esse tipo de enfoque trouxe limitações em se considerar os saberes e experiências

¹ A partir de algumas leituras sobre currículo (ARROYO, 2011; LOPES e MACEDO, 2011; BURAS e APPLE, 2008; TAMARIT, 1996; MOREIRA e TADEU, 2011), ficou-nos claro que se trata de um objeto de disputa. Essa disputa diz respeito a quais conhecimentos são considerados válidos e os conhecimentos de quem devem ser levados em conta. Por conta disso, é inevitável a compreensão de currículo para além da seleção neutra de conhecimento, abarcando questões como poder e ideologia. Dessa forma, para nós, currículo envolve a seleção de conhecimentos, a divisão e ordenamento de espaço e tempo, a determinação de objetivos, a prescrição de metodologias etc., sem perder vistas sua dimensão ideológica.

dos sujeitos jovens e adultos trabalhadores. Ou seja, o programa que se pretendia trazer o novo parecia propor uma postura contrária à articulação entre escola e vida, tão cara à possibilidade de se construir uma prática pedagógica emancipadora, aquela que potencializa a “participação realmente ativa do aluno na escola, que só pode existir se a escola for ligada à vida” (GRAMSCI, 2014, p. 46).

Causou-me ainda mais estranheza a diferença entre os currículos das modalidades regular e a de jovens e adultos. Antes da implementação do NEJA, em 2013, o currículo da EJA consistia numa versão resumida do currículo do ensino regular de nível médio. Contudo, mantinha-se uma estrutura semelhante e, a despeito de sua redução, por conta da duração do curso, era possível apreender certa lógica entre os dois currículos, certas intenções formativas em comum. Em face ao exposto, o meu problema de pesquisa foi sendo construído a partir da reconfiguração do currículo para jovens e adultos, que se desvincula acentuadamente do currículo do ensino regular, pelos menos conforme minhas impressões iniciais.

Vale destacar que na revisão de literatura, não identifiquei nenhum trabalho sobre o NEJA, provavelmente pelo fato de ser uma política recente. Assim, no atual momento da pesquisa não foi possível contar com o diálogo com outros autores sobre o nosso objeto de estudo, ou seja, o Nova EJA, o que não me impediu de dialogar com autores que têm se dedicado às análises críticas sobre políticas públicas para a formação de jovens e adultos trabalhadores, como veremos no capítulo 3.

Levando em conta as contradições até o momento percebidas no NEJA, mesmo que fenomenicamente², e aquelas relacionadas ao lugar contraditório ocupado pela escola no projeto capitalista brasileiro, uma diversidade de questões me ocorreu: Por que o currículo do NEJA é tão distinto do currículo anterior da educação de jovens e adultos nesse âmbito? A que tipo de formação esse currículo se propõe? O NEJA traz de fato algo “novo” para a formação dos alunos trabalhadores? O que há de novo no Nova EJA, em particular no ensino de Física?

A partir dessas principais questões suscitadas, e tendo em vista a formação humana (SAVIANI e DUARTE, 2010) como princípio educativo (GRAMSCI, 2014), creio que a questão principal da pesquisa pode ser posta da seguinte maneira: *quais são*

² Ou seja, considerando os aspectos mais imediatos do objeto. Tais aspectos dizem respeito às características que tendem a fazer com que o objeto seja naturalizado na consciência humana, como se fosse autônomo e independente. A essa dimensão fenomênica Kosik (1976) denomina mundo da pseudoconcreticidade. No que diz respeito à pesquisa, encarar a Nova EJA em seus aspectos fenomênicos equivaleria a compreender tal programa apenas como uma mudança curricular sem analisar suas relações com a totalidade histórico-social que o circunscreve. Para mais detalhes, ver o capítulo 1, sobre o método adotado nesse trabalho.

(im)possibilidades formativas do programa Nova EJA, sob a perspectiva da formação humana enquanto princípio educativo, no ensino de Física?

Justificativa

Para a Constituição Federal de 1988, a Educação é um direito social, direito de todos e dever do Estado – independentemente da faixa etária, gênero, condição social, raça ou etnia. Ou seja, todas as pessoas deveriam ter acesso a uma escola pública na qual fosse garantida um padrão de qualidade – por mais que seja difícil haver consenso sobre o que essa “qualidade” signifique, considerando não haver qualificação deste sentido nos documentos oficiais. Ainda, na alínea VII do artigo 4º da LDB podemos entender que é responsabilidade do Estado 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.

Ventura (2011), ao tratar da trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos (EJA), ressalta que essa modalidade de ensino sempre foi destinada aos subalternizados da sociedade, em especial às frações mais empobrecidas das classes trabalhadoras. São estudantes que, em sua maioria, trabalham durante o dia e vão para a escola à noite, na esperança de, muitas vezes, conseguir um diploma de nível fundamental ou médio, ou como uma forma de realização pessoal. Seu aprendizado se dá muitas vezes em condições de esgotamento físico, metodologias de ensino pouco estimulantes, conteúdos distantes de sua realidade e infraestrutura escolar pouco adequada. Isso sem mencionar aquelas escolas que se situam em comunidades violentas e de acesso precário.

Da seção V (Da Educação de Jovens e Adultos), artigo 37 § 1º da LDB percebe-se a preocupação com a necessidade de oferecer “oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho”, apontando para importância de se levar em conta a realidade do aluno dos estudantes da EJA. O Plano Nacional de Educação 2014/2024 (PNE), em sua meta de nº 10, estratégia 10.11, no que diz respeito à integração entre EJA e Educação Profissional é ainda mais categórico quando vislumbra a implementação de “mecanismos de reconhecimento de saberes dos jovens e adultos trabalhadores, a serem considerados na articulação curricular dos cursos de formação inicial e continuada e dos cursos técnicos de nível médio”.

Pensando em âmbito estadual, uma política pública³ recente tem se apresentado como possibilidade de inovação na Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo em vista a melhoria do ensino para essa modalidade em nível médio: o Programa Nova EJA, da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC). Esse programa consiste na reformulação do currículo, na proposta de metodologias de ensino, no uso de material didático próprio e em ações de formação continuada. O tempo previsto para a formação dos alunos é de dois anos, dividido em quatro módulos, um por semestre. Dois módulos têm disciplinas com ênfase em Ciências Humanas e os outros dois com ênfase em disciplinas das Ciências da Natureza, intercalados entre si. Cada módulo tem um número reduzido de disciplinas: mínimo de cinco e máximo de sete. Em todos os módulos, o aluno tem Língua Portuguesa e Matemática. O Nova EJA foi elaborada em parceria com a Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro (CECIERJ), e foi implantado a partir de 2013 em todas as escolas que ofertam EJA nível médio, no Estado do Rio de Janeiro. A carga horária diária foi reduzida de seis para quatro tempos (em 1/3), mas em compensação a duração do curso foi ampliada de no mínimo três etapas semestrais para quatro etapas semestrais. Por dia, o aluno tem três horas e vinte minutos de aula, de segunda a sexta-feira.

O programa tem material didático próprio, tanto para a formação continuada dos docentes como para os alunos. No que diz respeito à formação continuada, acontece concomitante à atuação nas turmas de EJA, na modalidade semipresencial, isto é, com atividades presenciais e à distância. O que pode significar em um projeto de formação de professores com contraditório limitado em relação ao programa, comprometendo a autonomia do professor sobre o seu trabalho.

A presente pesquisa pretende contribuir para discussões acerca das políticas públicas para a Educação, em especial àquelas voltadas à Educação de Jovens e Adultos. Nosso objetivo é o de compreender as intenções formativas do Programa Nova EJA; e quais são as contradições que estão presentes na proposta de formação do aluno trabalhador na Nova EJA que acolhem ou rebatem a perspectiva crítica da formação humana. Dessa forma e a partir da leitura dos insumos destinados ao ensino de Física, analisaremos o material didático adotado, cotejando-o com a contribuição da Pedagogia Crítico-social dos conteúdos ou Pedagogia Histórico-Crítica, proposta por Saviani (2011, 2012).

³ Compreendemos políticas públicas como o Estado em ação “implantando um projeto de governo através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade” (HÖFFLING, 2001, p. 31). Essa ação é vinculada a concepções de Estado e de sociedade; desta maneira, podemos entender a formulação de políticas públicas como uma arena de embates pela hegemonia de sentidos.

Na revisão de literatura não foi identificado nenhum trabalho que tratasse do nosso objeto de estudo. Assim, mediante a escassez de trabalhos sobre o objeto da pesquisa, julgamos importante a realização de esforços para a compreensão do programa que incide nas escolas públicas em todo o Estado do Rio de Janeiro. Contudo, acreditamos que nossa contribuição não se restringe ao seu possível aspecto inaugural, antes pretende se inserir num movimento de estudos das políticas públicas educacionais que tem se dado nos diversos níveis e modalidades, a fim de apreender suas contradições, limitações e possibilidades.

Objetivos

Objetivo geral

- Contribuir para o movimento crítico sobre o programa Nova EJA como política pública para a educação de jovens e adultos trabalhadores, analisando as (im)possibilidades formativas do programa, sob a perspectiva da formação humana enquanto princípio educativo, no ensino de Física, tendo em vista a reconfiguração do currículo ensejada.

Objetivos específicos

- Inventariar e analisar o material documental referente ao programa Nova EJA;
- Identificar as motivações da SEEDUC que levaram à reconfiguração do currículo para jovens e adultos nas escolas da rede estadual;
- Analisar as concepções de formação para jovens e adultos trabalhadores na Nova EJA, considerando a legislação e documentos que põem em curso esta política e os materiais didáticos destinados ao ensino de Física;
- Analisar o material didático adotado pela Nova EJA, cotejando-o com as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica;
- Compreender, analisando, o que pensam os professores de Física sobre a Nova EJA e, em especial, sobre o material didático destinado ao ensino de Física.

1 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O método que adotamos é o do materialismo histórico-dialético. Nesse sentido, dialogamos com autores da tradição marxista da literatura internacional (GRAMSCI, 1978, 2014; KOSIK, 1976; LEFEBVRE, 2013; LUKÁCS, 1978) e nacionais (FRIGOTTO, 2006, 2007, 2010; KONDER, 1992; SAVIANI, 1994), que nos ajudam tanto na compreensão do método do materialismo histórico-dialético quanto na apreensão dos vínculos entre trabalho, educação e formação humana.

Partimos da compreensão de que, em sua vida cotidiana, o ser humano vive em contato com uma variedade de fenômenos que se apresentam comuns, repetitivos, regulares que acabam por se naturalizarem na consciência humana, como se a eles fossem externos, autônomos e independentes. A esse mundo fenomênico Kosik (1976) denomina mundo da pseudoconcreticidade.

As formas fenomênicas não são pseudoconcretas pelo fato de estarem diretamente disponíveis aos sentidos, ou por se apresentarem como realidade imediata, ou por serem espontâneas ao pensamento, mas sim por *terem sido naturalizadas*. A pseudoconcreticidade se sucede como resultado de certos processos históricos, das ações dos homens que, sendo utilitárias e baseadas na manipulação, ou numa práxis feitichizada, acabam por construir um pensamento comum que elide a historicidade do próprio homem.

O pensamento comum é a forma ideológica do agir humano de todos os dias. Todavia, o mundo que se manifesta ao homem na práxis feitichizada, no tráfico e na manipulação, não é o mundo real, embora tenha a “consistência” e a “validez” do mundo real: é o mundo da aparência (Marx). A representação da coisa não constitui uma qualidade natural da coisa e da realidade: é a projeção, na consciência do sujeito, de determinadas condições históricas *petrificadas* (KOSIK, 1976, p. 15).

No entanto, não é correto entender a relação entre homem e fenômeno como uma ação sem reflexão, muito pelo contrário. Se pensarmos, por exemplo, no dinheiro em seu aspecto mais imediato, concluiremos que o seu uso precede e dele procede o pensamento: economizamos, depositamos em contas bancárias, fazemos transações financeiras, compramos ações, barganhamos nas lojas, fazemos cálculos para termos vantagens, aprendemos com nossos investimentos bem e mal sucedidos. Ou seja, operamos com o dinheiro fazendo uso do pensamento; operamos o pensamento com o uso do dinheiro. Contudo, essa reflexão não dá um passo além para se questionar: o que é dinheiro? Em

semelhança, quando um professor passa a realizar suas aulas enformado pelas prescrições de determinada reforma curricular, e age como se a mudança fosse apenas a alteração na lista de conteúdos que precisam ser transmitidos aos alunos, ele não percebe as relações entre o currículo e totalidade das relações sociais. Esses são exemplos que expressam a práxis utilitária enquanto constituinte e construtora de uma realidade fragmentada e feiticizada.

Segundo Konder (1992, p.115), práxis é

a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmo. É ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática.

A práxis é aquela atividade na qual o homem se insere num movimento de ação – reflexão – ação, através do qual ele age sobre realidade pensada e pensa na realidade sobre a qual agiu. Nesse movimento, o ser humano acaba por transformar sua realidade e por ela ser modificado, ou, nas palavras de Marx trazidas por Konder: “A coincidência da modificação das circunstâncias com a mudança da própria atividade humana, ou a autotransformação, só pode ser compreendida e racionalmente entendida como práxis revolucionária” (KONDER, 1992, p. 177). Esse movimento é feito a partir uma posição materialista e histórica; entendendo que toda a realidade é humana, ou seja produzida por homens e produtora de homens. E que essa produção se dá historicamente, ou seja, em determinadas contextos que trazem determinações de ordens diversas: sociais, políticas, culturais e econômicas. Isso nos remete ao fato de que os fenômenos não são realidades autônomas e independentes, eles sofrem determinações de ordens diversas e, além disso, se vinculam a uma determinada totalidade concreta.

Contudo, é importante destacar que tanto o fenômeno como sua essência são reais, afinal a realidade é a unidade entre fenômeno e essência. Kosik (1976) afirma:

A essência não se dá imediatamente; é mediata ao fenômeno, e portanto se manifesta em algo diferente daquilo que é. A essência se manifesta no fenômeno [...] Se a essência não se manifestasse absolutamente no mundo fenomênico, o mundo da realidade se distinguiria radical e essencialmente do mundo do fenômeno: em tal caso o mundo da realidade seria para o homem “o outro mundo” (platonismo, cristianismo), e o único mundo ao alcance do homem seria o mundo dos fenômenos (p. 11, 12).

Desta maneira, nossas experiências imediatas com os objetos são na verdade mediações à sua essência. Todos os fenômenos descobrem e ocultam aspectos da

concreticidade da coisa. Se as formas fenomênicas escondessem a essência por completo, o concreto seria inacessível à compreensão, uma vez que a partir do fenômeno jamais se poderia acessar a essência. Assim, o nosso conhecimento sobre os objetos remete à posição epistemológica de que eles são reais, ou seja, que eles compõem “uma realidade material anterior a nós” (KONDER, 1992).

No que diz respeito à categoria totalidade, é importante destacar que ela não se refere a soma de todos os fatos que compõem a realidade, afinal, é humanamente impossível apreender todos os fatos e mudanças que ocorrem. Contudo, antes de mais nada, a compreensão da totalidade no materialismo histórico-dialético se depreende primeiramente de uma determinada concepção da realidade. Se assumirmos ser a realidade um conjunto de fatos ou fatores autônomos, partes independentes, estanques e elementares, como a concepção de mundo derivada da ciência positivista, chegaremos à conclusão de que a totalidade é a soma de todos esses elementos. Disso também se conclui que a totalidade é impossível de se conhecer, tendo em vista que sempre “é possível acrescentar a cada fenômeno, ulteriores facetas e aspectos, fatos esquecidos ou ainda não descobertos” (KOSIK, 1976, p. 35).

Totalidade não significa a soma de todos os fatos, mas sim um “todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato *qualquer* (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido” (KOSIK, 1976, p. 35). Assim, totalidade pode ser compreendida como um todo que se relaciona organicamente, ou melhor, dialeticamente com suas partes – todo e a parte constituem um par dialético.

Lefebvre (2013), ao descrever o método do materialismo histórico-dialético, destaca a necessidade de se separar “os elementos para descobrir quais são as conexões existentes entre eles, as relações internas que compõem o todo” (p. 32). Concordando com essa orientação metodológica e tendo em vista a elucidação do nosso problema, julgamos ser metodologicamente adequado considerar duas ordens de questões: aquelas relacionadas à documentação do programa (relatórios, materiais didáticos, manual do programa) e aquelas relacionadas à implementação do programa em determinada realidade escolar. O estudo das documentações deve-se à intenção de se evidenciar o tipo de formação que dele se pode depreender. Já a inserção no contexto escolar está relacionada à possibilidade de se apreender os desdobramentos, tensões, resistências, contradições, conformações da política numa realidade específica.

Encaramos nossa vivência no NEJA, anterior ao processo da pesquisa acadêmica, como uma aproximação do objeto de estudo. Na relação dialética entre sujeito e objeto, Kosik (1976, p. 23) afirma que “o homem para conhecer a coisa deve tomar a coisa para si”. Trata-

se de um dos momentos da práxis no qual o homem é afetado pelo objeto, quando ele lhe provoca, instiga, angustia e inquieta.

Todavia, conhecer o objeto também demanda o afastamento, a reflexão, para que uma vez pensado, o objeto apresente-se concreto, ou melhor: pensar a pseudoconcreticidade em sua expressão fenomênica é o *détour* (desvio) necessário para a apreensão do objeto concreto. Esse foi nosso esforço ao longo dessa pesquisa.

Dentro da perspectiva materialista histórica, o ser humano é formado nas múltiplas relações que ele desenvolve com as diversas esferas da sua vida, dentre elas a escola. Trabalhamos com a hipótese de que a educação escolar contribui para o desenvolvimento da formação humana ou de um projeto formativo.

Saviani e Duarte (2010), tomando como referência principal a obra *Manuscritos econômico-filosóficos de 1844*, sem perder de vista o restante da obra de Marx, analisam a formação humana sob a perspectiva histórico-ontológica, tendo em vista a relação entre o processo histórico de objetivação do gênero humano (movimento do indivíduo à sociedade) e a vida do indivíduo enquanto ser social (movimento da sociedade para o indivíduo). Os autores discorrem a respeito das maneiras através das quais a consciência humana se constitui, mediada por suas diversas atividades, em especial a mais vital e genérica de todas: o trabalho; bem como a relação do produto dessas atividades no seio da sociedade enquanto objetivação do indivíduo. Além disso, os autores tratam da dimensão social na qual toda atividade do ser humano ganha forma e sentido, e o movimento dialético da sociedade sobre o indivíduo, que lhe traz determinações de ordens diversas, inclusive na constituição de sua consciência enquanto ser social.

Para Marx, o que distingue o ser humano dos demais animais e que, simultaneamente o faz ser genérico, é sua atividade vital, a que possibilita a subsistência do ser humano e ao mesmo tempo o diferencia dos demais seres. Essa atividade fundamental é o trabalho. Afinal, trata-se não somente de uma atividade vital, mas uma atividade planejada, pensada antecipadamente, que articula ações teleológicas, fruto da dialética entre teoria (idealização, pensamento) e prática (ação) – ou seja, uma práxis fundamental.

Contudo, essa ação não se dá num vazio social, ao contrário, se dá no seio de uma sociedade. Aquilo que impulsiona o ser humano pode ser, num extremo, sua necessidade de sobrevivência. Mas o ser humano não se move apenas por suas necessidades orgânicas – é certo que elas são as condições necessárias para que ele exista. Ele também faz parte de uma cultura, que se estabelece a partir da garantia de sobrevivência, permanência e convivência de um grupo social. Assim, o trabalho que assegura a sobrevivência do indivíduo torna possível a

expressão do sujeito no mundo e na sociedade. O trabalho faz com que o sujeito se objetive no meio natural e no meio social.

O produto do trabalho é, ao mesmo tempo, a realização de um objetivo previamente existente na mente humana e a transformação da atividade dos sujeitos em propriedades do objeto. (SAVIANI e DUARTE, 2010, p. 426).

Conforme são supridas as necessidades físico-biológicas do ser humano, despontam necessidades de ordens tipicamente sociais (e humanas, afinal, os demais seres vivem restritos ao mundo da sobrevivência). Então, o homem desloca-se do que Kosik (1976) designa “reino da necessidade” para o “reino da liberdade”. Nesse sentido, o homem se torna cada vez mais humano conforme suas necessidades primárias são supridas e ele passa a se enriquecer através de outras atividades que não sejam o trabalho. Esse é o sentido ontocriativo do trabalho. Uma sociedade que permitisse o alargamento crescente do reino da liberdade para todos os seus componentes seria, de fato, uma sociedade com enriquecimento humano crescente.

A humanidade se enriquece porque ao mesmo tempo que cada indivíduo se objetiva na natureza (que toma feições cada vez mais humanas) e na sociedade, enriquecendo a ambas, o próprio indivíduo se enriquece por conta das múltiplas relações que estabelece com a sociedade e com a natureza moldada socialmente. Assim, o homem se torna rico quando os processos de socialização do sujeito e subjetivação da sociedade se dão sem entraves. E a condição necessária para isso é que cada indivíduo consiga se apropriar dos produtos o seu trabalho – não no sentido de retê-los em sua posse, mas de poder perceber no produto do seu trabalho a objetivação da sua individualidade. Além disso, é necessário que o indivíduo se aproprie da atividade humana objetivada na sociedade, no mundo da cultura – ou seja, tudo aquilo que a sociedade produz em termos materiais e não materiais. Qualquer impedimento nesse processo compromete o enriquecimento do gênero humano. É o que acontece nas sociedades cindidas por classes antagônicas.

Numa sociedade marcada pela divisão de classes, as relações sociais fundamentais estabelecidas são marcadas pela divisão social do trabalho, que resulta na apreensão parcial do homem em relação ao produto do seu trabalho. Essa determinação social tem como efeito o comprometimento do processo de objetivação do indivíduo; afinal, uma parcela do resultado da sua objetivação beneficia a classe dominante. Isso faz com que com o enriquecimento humano possível através da objetivação de cada pessoa não resulte em enriquecimento do gênero humano. A totalidade da riqueza material e não material possibilitada pela objetivação

dos sujeitos, e que poderia ser posta a serviço da realização e do desenvolvimento da totalidade dos seres humano, não se efetiva.

No caso da sociedade capitalista, uma parcela considerável do produto do trabalho é incorporada ao capital. O produto do trabalho humano resulta em mercadorias, fruto de uma relação social na qual se explora a força de trabalho, produzindo mais valia, provomendo estranhamento entre o trabalhador e o produto do seu trabalho. Nesse sentido, o trabalho sob os marcos do capital se dá forma alienada.

Essa alienação ocorre porque o resultado do trabalho não é apropriado pelo trabalhador, mas por aquele que explora sua força de trabalho e se apossa do produto do seu trabalho. Isso faz com que o movimento de objetivação dos indivíduos seja incompleto, truncando o processo de enriquecimento próprio. Dessa maneira, toda uma classe que sobrevive com a venda da sua força de trabalho se encontra privada da possibilidade de enriquecer a si própria e a totalidade do gênero humano.

Isso se deve a existência de uma relação social que se dá baseada na propriedade privada dos meios de produção e, por conseguinte, de bens materiais e culturais que tornam possíveis a ampliação do “reino da liberdade” de uma classe em detrimento da restrição de toda uma classe ao “reino da necessidade”. Percebemos, assim, que esse tipo de relação social favorece o empobrecimento do gênero humano em sua totalidade, e que somente pelo fim da propriedade privada (e não do trabalho) se pode superar esse processo. Somente assim será possível ao homem se apropriar dos produtos do trabalho de forma omnilateral.

a propriedade privada nos fez tão estúpidos e unilaterais que um objeto só é nosso quando o temos, quando existe para nós como capital ou que é imediatamente possuído, comido, bebido, vestido, habitado, em resumo, utilizado por nós (MARX, 1995, p. 148 apud SAVIANI e DUARTE, 2010).

A relação de trabalho assalariado que se estabelece no capitalismo faz com que o trabalhador venda sua força de trabalho por um salário para que possa sobreviver. O trabalho passa a ter, assim, apenas uma conotação exterior, uma forma de suprir suas necessidades imediatas, e não uma forma de autorrealização.

O trabalhador aliena-se do seu trabalho porque é obrigado a vender sua atividade em troca de um salário que lhe assegure a sobrevivência. Isso quer dizer que para continuar a viver o trabalhador deve vender uma parte da sua vida e, mais do que isso, vender a parte mais importante da sua vida, que é a atividade por meio da qual ele poderia formar-se,

fazendo da essência humana, isto é, das potências essenciais humanas formadas historicamente, a essência de sua individualidade.

Saviani (1994) descreve as transformações ocorridas na relação entre trabalho e educação ao longo da história. No contexto no qual o capitalismo se estabelece, o autor destaca que as transformações sociais na modernidade apontam para a premência de ampla escolarização da sociedade. Isso se deve a diversas razões, desde o estabelecimento do direito positivo, formalmente afirmado por convenção contratual escrita, até a incorporação da ciência no processo produtivo, que demanda a interpretação de códigos, esquemas, a disseminação da leitura e da escrita. A própria vida urbana exige de seus cidadãos tais habilidades. Daí podemos entender por que a sociedade moderna (e burguesa) levanta a bandeira de uma escolarização universal, pública e gratuita.

Desenha-se no contexto urbano a necessidade de uma educação que não é mais aquela que o povo aprendia pelo trabalho ou nas vivências comunitárias e familiares. Faz-se necessário uma educação voltada para a cidade, para indústria, para o progresso. A escola moderna surge com essa incumbência. Ou, nas palavras de Saviani: “A escola está ligada a este processo, como agência educativa ligada às necessidades de progresso, às necessidades de hábitos civilizados” (SAVIANI, 1994, p. 153).

A educação escolar passa a ter maior importância em relação a outras formas de educação, como a educação na família, ao ponto de as demais formas de educação passarem a ser definidas pela forma negativa da educação escolar. Observa-se que desde a suas origens a função da escola tem sido determinada pelas necessidades do mundo produtivo e pelo desenvolvimento de elementos culturais necessários ao aprofundamento e à manutenção das relações sociais capitalistas.

A relação trabalho-educação no âmbito brasileiro é fortemente condicionada pela maneira que o país participa da divisão internacional do trabalho. Frigotto (2006) afirma que o Brasil tem se inserido no contexto econômico mundial de forma subalternizada em relação aos países centrais. Para o autor, essa postura é a reiteração do papel de colônia do nosso país em relação a Portugal, sua metrópole. Ou seja, a inserção do Brasil na economia globalizada traz traços de seu passado colonial.

Segundo o autor, para que possamos compreender a posição atual do país no âmbito internacional, é importante analisarmos os elementos estruturais que deram forma ao bloco histórico⁴ atual, a despeito de estruturas secundárias ou contingenciais. Dito de outra forma,

⁴ Apreendemos bloco histórico como o conjunto de elementos que expressam a relação dialética entre estrutura e superestrutura, entre produção material e ideologia, política e cultura. Essa relação é orgânica, complexa e não-

desde o Brasil colonial, diversas mudanças se deram em termos sociais, econômicos, políticos e culturais. Isso pode ser percebido, por exemplo, na constituição de uma sociedade urbano-industrial ao longo do século passado. Apesar da dinâmica das conjunturas, faz-se necessário um olhar mais atento aos elementos estruturais da nossa sociedade que, para o autor, se reiteram continuamente.

Analisar os elementos estruturais de determinado bloco histórico implica em tornar visíveis as articulações entre superestrutura (político-cultural) e infraestrutura (econômica) de uma sociedade. Assim, o autor destaca que a construção do capitalismo no Brasil pode ser compreendida pela apreensão da dinâmica nos planos da cultura, da política e da economia, em suas imbricações.

No que tange à cultura, podemos destacar a mentalidade escravocrata, que se materializa pela depreciação do trabalho manual e a valorização do intelectual. A cultura do bacharel reafirma essa visão, reforçando a concepção dual entre planejamento e execução, direção e dirigidos, pensamento e prática, trabalho intelectual e trabalho manual.

Essa dimensão cultural se articula à política, favorecendo a construção de uma “democracia ou processo de democratização restrita”, com a “hipertrofia do poder estatal e do Poder Executivo” (FRIGOTTO, 2006, p. 257). Um dos efeitos culturais são as recorrentes práticas de clientelismo, populismo e nepotismo ao longo de nossa história. A valorização do Executivo e o conseqüente enfraquecimento do Legislativo provocarão efeitos na maneira como a cidadania brasileira se desenvolverá ao longo da história.

Trazemos do passado colonial a marca de nossa posição histórica como lugar onde os recursos naturais (pau brasil, cana de açúcar ...) são apropriados e direcionados à metrópole, numa relação de caráter fortemente unilateral. Nessa relação, não se configura como interesse da metrópole o desenvolvimento de conhecimentos científicos e técnicos na colônia, visto que não eram necessários para que sua exploração se perpetuasse. Afirma-se no Brasil, assim, uma estrutura econômica baseada na monocultura e na concentração desigual de terras.

Essas características se tornam basilares em nossa sociedade, e podemos perceber sua expressão no fato de estarmos entre as dez maiores economias do mundo, e nosso superávit primário dever-se em maior parte às atividades agrárias. Enquanto isso, o país, em 2005, era responsável por 1,6% da produção científica mundial e por 0,0019% das patentes internacionais que se vinculam à criação de novas tecnologias (FRIGOTTO, 2006, p. 262).

linear. A relação entre os diversos aspectos mencionados constitui uma unidade que, a despeito de mudanças contingências, se mantém intacta. A dita Revolução de 1930 expressa como se é possível haver mudanças na ordem social, sem, contudo, sem modificar a estrutura da sociedade.

Como os números anteriores evidenciam, não se desenvolve no Brasil uma autonomia científica e tecnológica, ao contrário, observa-se com clareza a opção das elites brasileiras pela cópia de tecnologias.

Frigotto (2006, p. 262), a fim de elucidar as transformações sofridas pelo Brasil no fim do século XX e no início do século XXI, traz contribuições de alguns autores que, segundo ele, podem nos ajudar a entender a estrutura do capitalismo que se configura em nossa nação. Dentre eles, dois destacam-se: Florestan Fernandes e Francisco de Oliveira.

Uma das contribuições fundamentais de Florestan Fernandes à Sociologia foi a apreensão histórica da própria ideia de capitalismo, deslocando-a de suas matrizes europeias, e demonstrando a funcionalidade do capitalismo levado a cabo no Brasil e na América latina na totalidade do capitalismo mundial. Trata-se de uma forma capitalista – capitalismo dependente – através da qual o Brasil se associa aos países capitalistas avançados de forma subalterna (FERNANDES, 1981).

Para Florestan e Francisco de Oliveira, o atraso e o dito “subdesenvolvimento” do Brasil são incorporados, dialeticamente, pela burguesia local (e não nacional), visando à perpetuação do poder. Como resultado, a manutenção do atraso e da tradição não são impedimentos para o avanço do moderno e do desenvolvido. “Pelo contrário [...] essas características definem a forma específica de nosso capitalismo dependente e subordinado” (FERNANDES, 1981, p. 258). Para Fernandes, trata-se da “modernização do arcaico”, ou seja, de um processo que se reitera ao longo da história, acomodando elementos modernizadores com a não-ruptura de estruturas de acentuadas desigualdades econômica, social, cultural e educacional.

Oliveira (2003) vai evocar a metáfora do ornitorrinco, uma espécie de monstro feito a partir de elementos que, a despeito de serem contraditórios, são assimilados organicamente e formam um corpo. Essa figura expressa a singularidade de nossa formação econômica, cultural, política e social: um monstrengo em que a exceção se constitui em regra, como forma de manter privilégios de minorias.

Como resultado dessa opção estrutural, derivada de relações de poder e de classe, nunca chegamos a experimentar plenamente o modo de regulação fordista, tanto em sua organização do trabalho, como em seus desdobramentos sociais e no plano tecnológico. Considerando a recente estruturação do sistema produtivo, nossa obsolescência apenas se

acentua com a revolução digital-molecular⁵. A tradição de cópia de tecnologias se mostra cada vez mais anacrônica e inútil.

Diante desse cenário no qual o atraso não impede o moderno, apenas o permite precariamente; onde as desigualdades não são obstáculos para a manutenção do poder, Frigotto indaga de maneira contundente:

Que tipo de projeto de educação escolar básica e de formação profissional e tecnológica se coloca como necessário para uma sociedade que moderniza o arcaico e onde o atraso de determinados setores, a hipertrofia do trabalho informal e a precarização do trabalho formal, o analfabetismo etc. não são obstáculos ou impeditivos ao tipo de desenvolvimento que se ergueu pela desigualdade e se alimenta dela? (FRIGOTTO, 2006, p. 263).

O projeto educacional de uma nação está associado ao seu projeto de sociedade, incluindo as suas marcas de classes. Desta forma, a educação escolar pública, laica, unitária, universal e de qualidade nunca se apresentaram como um problema para as elites brasileiras pelo fato de não se configurarem como necessidade à manutenção de privilégios, ao contrário, a continuidade de “modernização do arcaico” se configura como elemento fundamental para a dominação.

Uma formação técnica e profissional que possibilitasse à maioria dos trabalhadores ocuparem postos de trabalho complexo nunca se configurou como prioridade, por não haver sentido dentro de um projeto de nação que se insere de forma subalterna na economia mundial, a partir de uma tradição de cópia de tecnologias.

A respeito da escola pública brasileira, Frigotto (2010) demonstra como a desqualificação da escola ofertada às classes populares é uma improdutividade produtiva. Trata-se de uma escolarização para fins de acumulação do capital; escolariza-se sob a perspectiva da classe hegemônica. Para o autor, a escola desqualificada serve como mediação para que interesses hegemônicos se realizem. Ela, nesta perspectiva, não possui vínculo direto com a ascensão econômico-social – um acréscimo no nível de escolaridade não significa um acréscimo no status do indivíduo. E também não possui função exclusivamente ideológica. Não sendo uma instituição vinculada ao trabalho produtivo, cabe a ela um papel de mediação.

⁵ A revolução digital-molecular diz respeito à produção científico-tecnológica contemporânea que associa microeletrônica à informática; matéria à energia; além dos avanços no campo da genética. Ao mesmo tempo que tais mudanças modificaram as bases científica e tecnológica do processo de acumulação, permitiram a tendência do capital tomar todo o globo, por conta das tecnologias de informação e comunicação. Frigotto (2006, p. 251) lamenta: “O desenvolvimento da genética, a descoberta das células-tronco e a clonagem também permitem o controle sobre a vida humana e a produção de membros e órgãos humanos – possibilidades fantásticas de melhoria de prolongamento da vida, mas sob o capitalismo são subordinadas à lógica do mercado. Daí esse avanço ser monopólio privado de laboratórios e empresas que mercantilizam órgãos humanos e células”.

Em especial, a escola para os pobres é desqualificada como contenção da qualidade da formação das classes populares.

Na verdade, a escola se encontra num campo de tensões entre capital e trabalho: ao mesmo tempo que é interessante ao capital que os trabalhadores tenham certo domínio rudimentar da escrita, dos cálculos, além do desenvolvimento de certos traços socioculturais, políticos e ideológicos, não é desejável ao capital que amplas frações das camadas populares tenham acesso a patamares educacionais mais elevados, sob pena de por em risco a dominação hegemônica da burguesia. Assim, podemos entender que a ampliação do acesso à escola e o prolongamento da escolaridade necessitam ser precários dentro de um Estado capitalista agudamente desigual e compromissado com a manutenção de interesses do capital. Contudo, sendo a escola uma instituição contraditória, na qual interesses entram em conflito, é possível a partir dela construir um outro projeto que aponte para outro tipo de sociedade: mais justa e igualitária.

Temos ciência de que a escola não é responsável pela redenção das desigualdades sociais, contudo é possível depreender da formação escolar algumas possibilidades que apontem para uma sociedade menos desigual. Aquela reivindicada pelos movimentos sociais quando lutam por melhores condições de vida, educação com qualidade, mobilidade urbana, direito à terra, ao trabalho digno – tensionando e buscando brechas no próprio sistema capitalista.

Uma questão que emerge dessas reivindicações é a seguinte: como seria possível nos marcos de uma sociedade regida pelo capital, a educação escolar contribuir para que, mesmo nos marcos capitalistas, as relações sociais se deem de forma a apontarem para o enriquecimento do gênero humano? Ou em outras palavras, como a educação escolar pode favorecer à formação integral do ser humano? A concepção de escola unitária de Gramsci (2014) nos traz importantes contribuições nesse sentido.

Para o autor, a escola unitária seria uma escola de “cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual”. (GRAMSCI, 2014, p. 33). O autor tem em seu horizonte o caráter político da escola e a possibilidade de superação da dualidade escolar, expressa em percursos formativos distintos conforme a classe social: formação para o trabalho simples às classes subalternas e formação para o trabalho complexo⁶ às classes dominantes. Nesse sentido, o

⁶ Neves e Pronko (2008), na introdução de sua obra, afirma, a partir do volume 1 de O Capital, que trabalho simples se caracteriza por sua natureza indiferenciada, podendo ser realizado por todo homem comum, sem a

autor defende importância de uma educação escolar que contemple o ser humano em suas múltiplas dimensões e que possibilite “coincidir governantes e governados (no sentido de governo com o consentimento dos governados)” (2014, p. 50).

Gramsci opõe-se à concepção de aluno enquanto “mera passividade, um recipiente mecânico” (2014, p. 44) e defende a “participação realmente ativa do aluno na escola, que só pode existir se a escola for ligada à vida” (2014, p. 46). Fica evidente a importância de, na educação escolar, se levar em conta os saberes trazidos pelos alunos, de se articular as experiências com e no mundo do trabalho às práticas escolares, ou ainda contemplar os saberes demandados e produzidos por suas atividades profissionais.

Diversos autores têm se desdobrado em analisar a formação escolar numa perspectiva crítica, ou seja, considerando os vínculos entre escola e sociedade. Alguns deles enfatizaram a reprodução das classes sociais nas escolas capitalistas. Já outros autores realizaram análises que recaem sobre as possíveis maneiras de se articular escola com a transformação social. Uma teoria pedagógica que corrobora com essa última perspectiva é a Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2011, 2012; LIBÂNEO, 2012).

A Pedagogia Histórico-Crítica foi desenvolvida nos fins dos anos 70 como crítica às concepções crítico-reprodutivistas da educação que, de certa maneira, limitavam as possibilidades de se vislumbrar mudanças na sociedade a partir da escola. Apesar das importantes contribuições das teorias reprodutivistas, ao explicitarem as diversas maneiras através das quais a escola perpetua a estrutura social capitalista, tais perspectivas abordam os vínculos entre educação e sociedade de forma linear e mecânica, deixando de contemplar suas contradições e sua natureza dialética. É nesse contexto que se desenvolve a Pedagogia Histórico-Crítica, que pretende colaborar para a transformação social a partir da escola concreta, que abarca aspectos de conformação e de superação à ordem estabelecida.

A concepção pressuposta dessa pedagogia é a do materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material e de suas determinações à existência humana. Nessa perspectiva pedagógica, os conteúdos escolares figuram como centrais por serem a materialidade através da qual os alunos poderiam desenvolver uma concepção histórica e dialética da realidade. Pode-se pensar que se trata de uma defesa à pedagogia tradicional e conteudista. Todavia, trata-se da defesa por uma escola cuja função principal seria a transmissão de saberes sistematizados, e cujo ensino se daria a partir da vida

necessidade de uma educação especial. Trabalho complexo, como par dialético do trabalho simples, é caracterizado por sua natureza especializada, demandando mais tempo de formação para aqueles que vão realizá-lo.

do aluno, de sua prática social. Esse ponto de partida está relacionado a uma visão sincrética e fragmentada do mundo por parte do estudante. Caberia ao professor mediar o aluno ao conhecimento escolar, de forma a aproximá-lo de uma visão sintética da realidade, permitindo-o perceber a unidade na diversidade. Daí a Pedagogia Histórico-Crítica não se opor às disciplinas escolares – desde que não sejam entendidas como elementos autônomos e destacados da totalidade do conhecimento humano e de sua produção.

A perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica nos traz elementos importantes para avaliarmos a que formação humana o ensino de Física, no programa Nova EJA, se orienta.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Nesse capítulo apresentamos a revisão de literatura realizada no sentido de proporcionar uma visão geral a respeito dos temas pertinentes à análise do objeto da pesquisa: o programa Nova EJA. Para fins de organização, dividiremos nossa apresentação em duas partes. Na primeira, abordaremos a temática da política públicas para EJA nas pesquisas recentes (2010-2015). Na seguinte, daremos foco nos trabalhos relacionados ao ensino de Física, na modalidade EJA nível médio.

2.1 Revisão de literatura – a temática das políticas para EJA nas pesquisas em Educação (2010-2015)

Parte da revisão de literatura foi realizada a partir dos resumos de pesquisas recentes sobre EJA, de 2010 a 2015, no conjunto dos trabalhos apresentados nas reuniões da ANPED – grupos 09 (Trabalho e Educação) e 18 (Educação de pessoas jovens e adultas). Em relação ao ano de 2014, quando não houve reunião da ANPED, efetuamos uma pesquisa nos trabalhos do eixo 4: Pesquisa, Políticas Públicas e Direito à Educação, da reunião da ANPED Sudeste 2014. Quando os resumos se mostraram insuficientes à compreensão do trabalho, foi efetuada sua leitura completa. No total foram selecionados 19 trabalhos.

Não foi identificado nenhum trabalho sobre nosso objeto de estudo, provavelmente por causa de sua recente implementação. Apesar disso, identificamos diversos trabalhos que tratam de políticas recentes para EJA, possibilitando a percepção das formas, tensões, contradições, limitações e permanências que tais políticas trazem em seu bojo, bem como a fundamentação teórico-metodológica que enformam a literatura identificada. Os trabalhos dizem respeito ao Ensino Médio Integrado, PROEJA, PROJOVEM, PRONATEC, PNE/CONAE e políticas de currículo para EJA desarticulada à educação profissional.

Em nosso levantamento, observamos que as questões referentes ao currículo da EJA centram-se nas advindas da integração entre EJA e educação profissional. Três ressalvas devem ser feitas: os trabalhos de Silva (2014) e Lopes (2014), que tratam da política curricular no estado de São Paulo; e o trabalho de Cunha (2014), que aborda o currículo escolar e as reformas na rede pública municipal de São Paulo. Esses trabalhos, como o nosso,

se debruçam sobre uma mudança curricular para a EJA desarticulada à educação profissional, sem, contudo, perder de vistas o mundo do trabalho. Nos três trabalhos faz-se referência às dificuldades da participação dos professores nas discussões curriculares, ora pela ausência de mecanismos de participação, ora pelas circunstâncias precárias pelas quais a participação se deu.

Dos demais resumos – os que tratam da articulação entre educação básica e educação profissional – é possível depreender as limitações e contradições encontradas na materialização de uma proposta de integração curricular que encontra respaldo legal em documentos que tomam explicitamente o trabalho como princípio educativo. Apesar das dificuldades encontradas no processo de implementação políticas que articulam educação básica e educação profissional, e das contradições internas dos documentos pertinentes, os marcos legais presentes nas análises são tensionados por um viés claramente crítico. O mesmo não se dá nas reformas curriculares nas cidade e estado de São Paulo (SILVA, 2014; LOPES, 2014; CUNHA, 2014) que não incorporam, por exemplo, a perspectiva crítica presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2012).

No que tange à fundamentação teórico-metodológica, observamos a predominância do materialismo histórico-dialético (12 trabalhos), aferida principalmente através da leitura dos resumos e da consulta às referências bibliográficas dos trabalhos. Em relação aos procedimentos da pesquisa, identificamos o uso frequente de entrevistas (9) e da análise documental (11).

2.2 Revisão de literatura – o ensino de Física na modalidade EJA (2011-2015)

Nesse tópico pretendemos apresentar o levantamento das produções recentes sobre o ensino de Física, em específico para a EJA. Daremos ênfase aos trabalhos recentes – últimos cinco anos – apresentados no Simpósio Nacional de Ensino de Física (SNEF).

O SNEF é um evento promovido pela Sociedade Brasileira de Física – SBF, e que acontece a cada dois anos, mudando a cidade-sede a cada simpósio. O I SNEF ocorreu no Instituto de Física da Universidade de São Paulo em 1970, quatro anos após a criação da Sociedade Brasileira de Física. Essa iniciativa foi repetida com periodicidade de 3 anos até 1985, quando a Assembleia Geral do VI SNEF, realizado na Universidade Federal Fluminense, aprovou a periodicidade de 2 anos para os próximos SNEFs e que permanece até

os dias de hoje. O XIX SNEF foi realizado em Uberlândia, Minas Gerais, em janeiro de 2015; evento do qual participamos na modalidade comunicação oral (PINTO e BERNARDO, 2015).

Os SNEFs congregam alunos e professores dos diversos níveis de ensino, interessados em debater questões relacionadas ao ensino e aprendizagem de Física, à pesquisa realizada no campo de investigação do Ensino de Física e à formação de profissionais para atuarem nesse campo, quer como docentes ou como pesquisadores.

Em sua condição de Simpósio Nacional, os SNEFs procuram contribuir de forma significativa para o intercâmbio de ideias e das múltiplas experiências vivenciadas pelos seus participantes. Nesse contexto, a comunidade de Ensino de Física e Ensino de Ciências em geral e aqueles interessados e/ou de alguma forma ligados ao tema participam do evento, seja apresentando relatos de suas atividades de pesquisa, relatos de suas experiências de docência, relatos decorrentes de outros projetos ou na condição de ouvinte.

Da última edição do SNEF, cujo título foi “Enfretamentos do Ensino de Física na Sociedade Contemporânea”, podemos destacar a preocupação com o projeto de lei 6840/2013, que dispõe sobre a organização curricular do ensino médio, dentre suas diversas proposições. Nesse sentido, ficou evidente o receio que a reformulação curricular do ensino médio resulte no fim dos componentes curriculares tradicionais, com o seu agrupamento nas áreas do conhecimento: Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Matemática e Linguagens, a despeito da divisão disciplinar estabelecida nas Diretrizes Curricular para o Ensino Médio (DCNEM) de 2012.

Participamos do minicurso intitulado “Trabalho, tecnologia e sociedade no ensino de Física”, com duração de 6h. Ao longo dos encontros foi destacada a importância da dimensão do trabalho na educação básica, em especial no ensino médio, presente na LDB de 1996. Também foi criticado o enfoque frequentemente dado ao trabalho nos livros didáticos de Física, no qual a relação entre o ensino de Física e trabalho restringe-se à compreensão de artefatos tecnológicos utilizados por determinados profissionais ou princípios físicos presentes em determinados contextos laborais.

A discussão ganhou novo contorno quando mencionadas as DCNEM, na qual o trabalho é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência. Além disso, foram problematizadas as determinações que se impõem ao trabalho dentro do sistema capitalista, no qual o trabalho se transforma em venda de força de trabalho.

No que diz respeito a estratégias de ensino, foi sugerida uma metodologia de ensino através da qual os artefatos tecnológicos fossem problematizados em seus aspectos funcionais

e econômico-sociais. Desta forma, para além dos seus princípios físicos, seria possível tecer relações com a dinâmica capitalista para a produção de mercadorias, apontando para os embates entre capital e trabalho.

Os SNEFs 2011, 2013 e 2015 ocorreram nas cidades de São Paulo, Manaus e Uberlândia, respectivamente. Ao longo dos dias do simpósio foram realizadas apresentações de pôsteres e comunicações orais, oficinas, encontros, exposições, mostras, palestras e mesas redondas. Nos últimos congressos, os pôsteres e comunicações orais foram organizadas em áreas temáticas. No de 2011 tivemos áreas diferentes, mas, em muitos casos, semelhantes às das edições de 2013 e 2015 que são:

- Processos Cognitivos de Ensino e Aprendizagem em Física;
- Materiais, Métodos e Estratégias de Ensino de Física;
- Seleção, Organização do Conhecimento e Currículo;
- Formação de Professores e Prática Docente;
- História, Filosofia e Sociologia da Física;
- Alfabetização Científica e Tecnológica e abordagem CTS no ensino de Física;
- Divulgação Científica e Educação Não Formal;
- Tecnologia da Informação e Comunicação;
- Ciência, Cultura e Arte;
- Educação, Política e Sociedade;
- Pesquisa em Educação em Física;
- Linguagem e Ensino de Física;
- Políticas Públicas em Educação e o Ensino de Física.

Tendo por objetivo realizar um levantamento dos trabalhos e atividades relacionados diretamente à EJA, pesquisamos os anais dos simpósios (on-line, para todos os três simpósios, e impresso, somente o de 2015). Nesse levantamento, por conta da grande quantidade de trabalhos (1812 nos três simpósios), resolvemos selecionar aqueles cujos títulos faziam referência à EJA, além de realizar a leitura dos resumos dos que trouxesse alguma alusão à modalidade. Demos atenção especial, através da leitura dos resumos, aos trabalhos das áreas temáticas “Políticas Públicas em Educação e o Ensino de Física”, “Educação, Política e Sociedade” e “Seleção, Organização do Conhecimento e Currículo”, pelo fato da Nova EJA se apresentar como uma política pública que serve à reconfiguração curricular da EJA no estado do Rio de Janeiro. Nossos resultados são aprestados no quadro a seguir:

Tabela 1 - Quantidade de trabalhos apresentados nos SNEFs por área temática

Área temática	XIX SNEF	XX SNEF	XXI SNEF	Total
Linguagem e Ensino de Física	1			1
Processos Cognitivos de Ensino e Aprendizagem em Física			3	3
Materiais, Métodos e Estratégias de Ensino de Física	2	2	5	9
Políticas Públicas em Educação e o Ensino de Física			1	1
Alfabetização Científica e Tecnológica e abordagem CTS no ensino de Física	2	1	2	5
Formação de Professores e Prática Docente		3		3
Educação, Política e Sociedade		1		1
História, Filosofia e Sociologia da Física			1	1
Pesquisa em Educação em Física		1	2	3
Total	5	8	14	27

Observamos que a maior parte dos trabalhos se situa na área da produção de materiais e desenvolvimento de métodos e estratégias de ensino de Física (9 trabalhos). O objetivo desses trabalhos gira em torno de divulgar propostas inovadoras de ensino e de relatar experiências em sala de aula. Em seguida, temos área “Alfabetização Científica e Tecnológica e abordagem CTS no ensino de Física”, com um total de 5 trabalhos.

A abreviação CTS significa Ciência-Tecnologia-Sociedade. O termo se refere a um movimento que ganha contornos após a 2ª guerra, que põe em relevo o lado negativo do desenvolvimento científico-tecnológico: o uso de armas nucleares, a poluição do meio ambiente e o desrespeito ao ser humano. Nesse contexto, torna-se cada vez mais clara a necessidade de haver um maior controle da população sobre a ciência, a tecnologia e seus produtos (AULER e BAZZO, 2001). O movimento CTS teve início nos Estados Unidos e na Europa, e encontrou eco na educação em Ciências através de propostas curriculares e enfoques do ensino⁷ (SANTOS e MORTIMER, 2002; PINTO, 2011). É importante destacar

⁷ Em relação à Educação em Ciências, mais especificamente, o movimento CTS produziu uma série de desdobramentos que se materializaram em propostas curriculares em diversos países do mundo, recebendo diferentes denominações, dentre elas, o enfoque CTS para o Ensino de Ciências. A ênfase dos pesquisadores europeus em relação à Educação CTS centrava-se principalmente na discussão da dimensão social subjacente ao desenvolvimento científico-tecnológico, na explicação das origens das teorias científicas e na dimensão processual da ciência. Já nos Estados Unidos, a ênfase estava nas dimensões ética e política, em especial nas consequências sociais e ambientais do desenvolvimento tecnocientífico. Os avanços do enfoque CTS no campo

sua relevância no campo do ensino de Física brasileiro, por se apresentar como área temática nos três últimos SNEFs. Além disso, autores têm se esforçado em explicitar possíveis relações entre o enfoque CTS na educação em Ciências e a perspectiva crítica (ROEHRIG e CAMARGO, 2013; TEIXEIRA, 2003), incluindo a preocupação de tomar Marx como referencial para análise das relações CTS (LIMA JUNIOR et al., 2014).

Interessante destacar a escassez de trabalhos relacionados a políticas curriculares voltadas para EJA. Identificamos um trabalho da área “Educação, Política e Sociedade” (MORO e GARCIA, 2013) que diz respeito a uma investigação realizada em cursos do PROEJA, cujo objetivo principal era identificar e estabelecer as relações entre os saberes que os estudantes adquirem no trabalho e os saberes de cunho científico e teórico, principalmente os de Física, aos quais tiveram acesso na escola. Além desse, foi identificado outro trabalho (OLIVEIRA NETO e CARVALHO, 2015) na área “Políticas Públicas em Educação e o Ensino de Física”, que tratava de elaboração do perfil socioeconômico de alunos da primeira série da EJA, numa escola pública em Minas Gerais, que seria utilizado na elaboração de material didático apropriado ao ensino de Física na modalidade. Não identificamos trabalhos na área temática “Seleção, Organização do Conhecimento e Currículo” no que tange à EJA.

Percebemos que a Educação de Jovens e Adultos assume um papel secundário nos SNEFs quando se compara a quantidade total de trabalhos com os relativos à modalidade. Isso fica nítido na tabela que segue.

Tabela 2 - Total de trabalhos relativos à EJA nos SNEFs 2011, 2013 e 2015

Evento	Total de trabalhos e atividade	Trabalhos e atividade sobre EJA	% EJA
XIX SNEF	401	5	1,3%
XX SNEF	740	8	1,1%
XXI SNEF	671	14	2,1%
TOTAL	1812	27	1,5%

Vale ressaltar que o fato de identificarmos poucos trabalhos e atividades relacionados à EJA não significa a inexistência de possíveis contribuições à modalidade em trabalhos e atividades não selecionadas nessa revisão de literatura. Por exemplo, diversos trabalhos sobre

educacional devem-se à premente necessidade de cidadãos críticos em ciência e tecnologia que pudessem participar da vida pública. Assim, vários currículos com enfoque nessa demanda foram desenvolvidos em países da Europa, nos Estados Unidos, no Canadá e na Austrália; ou seja, em países industrializados. É importante ressaltar haver diferenças substanciais entre contextos nos quais o movimento CTS se originou e o brasileiro, destacando-se a falta de uma cultura de participação popular, o que limita o nível de intervenção nas decisões políticas, de forma geral, e especificamente, aquelas relacionadas à ciência e a tecnologia.

materiais, metodologias e estratégias de ensino de Física para o ensino médio regular podem enriquecer o acervo dos docentes, possibilitando abordagens que favoreçam à EJA.

Os trabalhos selecionados em nosso levantamento são os seguintes: Lima (2011); Gouveia e Ventura (2011); Reis e Linhares (2011); Santos et al. (2011); Lima Júnior et al. (2011); Monteiro e Motta (2013); Moro e Garcia (2013); Rosa e Gonzales (2013); Póvoas e Fachada (2013); Jesus e Nardi (2013); Junior e Lourenço (2013); Souza e Linhares (2013); Aguiar et al. (2013); Gama e Erthal (2015); Schmidt e Araújo (2015); Grossi e Libardi (2015); Oliveira Neto e Carvalho (2015); Ferreira e Silva (2015); Santiago (2015); Marmitt et al. (2015); Braga et al., (2015); Ferreira Júnior e Souza (2015); Lopes et al. (2015); Nascimento, Quézia e José (2015); Nascimento, et al. (2015); Santos e Sasaki (2015); Pinto e Bernardo (2015).

Da revisão realizada nos trabalhos da ANPED e do SNEF podemos realizar algumas observações importantes, que ajudam a delimitar a contribuição da presente pesquisa, bem como explicitar sua relação com o conjunto dos trabalhos:

- Não foi identificado nenhum trabalho que tivesse como objeto o programa Nova EJA, tanto nas reuniões da ANPED quanto nos SNEFs;
- A maior parte dos trabalhos da ANPED que se debruça sobre a questão do currículo, nos GTs 09 e 18, diz respeito ao currículo integrado, ou seja, à articulação entre educação básica e profissional. Os trabalhos que tratam do currículo em políticas públicas voltadas para EJA constituem uma minoria;
- As políticas públicas voltadas para a EJA, sem articulação com a educação profissional, são orientadas por marcos legais não-críticos, enviesados pelos princípios do neoliberalismo;
- Os trabalhos da ANPED são, em sua maioria, orientados pelo materialismo histórico;
- A posição secundária da EJA é reiterada nos SNEFs quando consideramos a quantidade de trabalhos e atividades referentes à modalidade;
- Não identificamos nenhum trabalho da temática “Seleção, Organização do Conhecimento e Currículo” relacionada à EJA. Essa dissertação poderia cobrir essa lacuna num próximo simpósio;
- No que diz respeito à EJA, as preocupações dos SNEFs parecem girar em torno de dois temas: “Materiais, Métodos e Estratégias de Ensino de Física” e

“Alfabetização Científica e Tecnológica e abordagem CTS no ensino de Física”. Ou seja, são importantes do ponto de vista do simpósio os trabalhos que se desdobram sobre a questão do ensino e aprendizagem – corroborando com o nome do evento – bem como aquelas relativas à abordagem CTS, que tem o potencial de relacionar o ensino de Física com questões socialmente relevantes no âmbito das imbricações entre ciência, tecnologia e sociedade. É possível, no âmbito da Educação em Ciências, notar a influência do viés crítico nos trabalhos relacionados à abordagem CTS.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EJA NO CONTEXTO NEOLIBERAL

Quais as determinações incidem sobre o programa Nova EJA, no que diz respeito à totalidade das políticas públicas para a educação? O que os diversos autores críticos têm concluído a respeito das políticas públicas destinadas aos estudantes jovens e adultos trabalhadores? Quais elementos podem ser apreendidos desses trabalhos que podem nos ajudar a compreender a totalidade da qual o NEJA é parte e participante?

Juntamente com Höfling (2001), entendemos políticas públicas como o Estado em ação. Conforme diz a autora, a política pública “é o Estado implantando um projeto de governo através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade” (p. 31). Contudo, as intervenções na sociedade estão sempre vinculadas a concepções de Estado e de sociedade, de forma que podemos entender a formulação de políticas públicas como uma arena de embates pela hegemonia de sentidos.

Em seu trabalho, a autora se propõe a tensionar duas visões distintas de Estado e sociedade, a marxista e a neoliberal. No enfoque marxista tais políticas são apreendidas como mediações relacionadas tanto às necessidades da manutenção das estruturas sociais capitalistas e a resolução das crises engendradas pelo capitalismo, quanto àquelas relacionadas aos conflitos de classe frente às exigências da classe trabalhadora. Desta forma, as políticas públicas servem a fins de integração social e de elaboração política das crises do processo de acumulação do capital.

Aqui vale lembrar que o papel do Brasil na divisão internacional do trabalho não demanda de fato ampla formação voltada ao trabalho complexo, muito pelo contrário, a parca qualificação para o trabalho simples faz mais sentido dentro do quadro no qual se estabelece uma cultura de cópias de tecnologias, pouco investimento em inovação tecnológica e produção científica. Soma-se a isso o fato de que um dos grandes atrativos aos investidores internacionais é o custo irrisório da mão-de-obra (PAULANI, 2006). Isso traz determinações importantes no que diz respeito ao tipo de educação funcional à posição do país no capitalismo mundial.

De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), as políticas educacionais a partir dos anos 90 vêm sofrendo forte influência de diversos organismos multilaterais, designados pelas autoras como “os arautos da reforma educacional”, cujas orientações serviram de sedimentos para políticas educacionais enformadas pelo pensamento neoliberal

no Brasil. Em linhas gerais, os documentos produzidos por tais organismos disseminaram uma concepção de educação fortemente vinculada à preparação para o mercado do trabalho, recapitulando a noção de capital humano, segundo a qual um incremento educacional equivaleria a melhores oportunidades econômicas. As autoras afirmam que os documentos⁸ entendem a educação com um viés fortemente salvacionista, como se a ela coubesse a redenção das mais diversas mazelas sociais. Percebe-se uma preocupação acentuada a respeito da adequação da educação com as mudanças no mundo produtivo e a necessidade de se desenvolver habilidades e competências para os novos tempos. Ganham destaque o desenvolvimento sustentável, tanto para o crescimento econômico como para a justiça, equidade e paz social. A questão da pobreza é vista como passível de ser atenuada (mas não resolvida) através de uma formação fincada em valores como solidariedade, capacidade de iniciativa, autonomia, tendo em vista o envolvimento das pessoas na resolução dos problemas de sua comunidade. Ou seja, trata-se de uma solidariedade que não tensiona a ordem estabelecida e promova a coesão social.

Torres (1998) dá enfoque às estratégias do Banco Mundial (BM), um dos mais importantes arautos das políticas educacionais a partir dos anos 90, para a melhoria da qualidade da educação básica. De início, a autora considera a posição de destaque que o BM vem assumindo nas últimas décadas em termos educacionais, ocupando a posição tradicional da UNESCO. Ainda assinala que o financiamento não tem sido o único e o mais importante papel do BM na educação, antes tem figurado como a principal agência de assistência técnica em matéria educacional para os países em desenvolvimento. Nos termos do BM: “no plano internacional, o Banco é a maior fonte de assessoria em matéria de política educacional e de fundos externos para esse setor” (BM, 1992: 7 apud TORRES, 1998).

O enfoque do BM em educação é recente e, nesse sentido, um marco importante se deu em 1973, quando o então presidente Robert McNamara anunciou que o banco focalizaria sua ação nos mais pobres, atendendo as suas necessidades de moradia, saúde, alimentação, água e educação. Neste último aspecto, as ações do BM se traduziriam numa priorização do ensino fundamental como alicerce da estratégia para redução da pobreza. Essa estratégia se

⁸ Os documentos destacados pelas autoras são: a declaração resultante da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, esta financiada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), UNICEF (Fundo as Nações Unidas para a Infância), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e Banco Mundial; o documento econômico da CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e Caribe) *Transformación productiva con equidade*, de 1990; o relatório Delors, documento produzido pela UNESCO entre 1993 e 1996; as diretrizes aprovadas pelo Comitê Regional Intergovernamental em 1993, conhecidas como PROMEDLAC (Proyecto Principal de Educación em América Latina y Caribe) V; e o documento *Prioridades y estrategias para la educación*, publicado em 1995, pelo Banco Mundial.

viu reforçada com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em 1990, que definiu a educação básica como a prioridade para a década e a educação fundamental como peça chave. Para o BM, a educação básica

[...] proporciona o conhecimento, as habilidades, as atitudes essenciais para *funcionar* de maneira efetiva na sociedade sendo, portanto, uma prioridade em todos os lugares. Esses atributos incluem um nível básico de competência em áreas gerais tais como habilidades verbais, computacionais, comunicacionais, e a resolução de problemas. Essas competências podem ser aplicadas a uma grande variedade de empregos e permitir às pessoas adquirir habilidades e conhecimentos específicos orientados para o trabalho, quando estiverem em local de trabalho. Em geral, esse nível básico inclui cerca de oito anos de escolaridade. De fato, em muitos países, o primeiro ciclo da educação secundária está sendo combinado com a educação de primeiro grau para conformar uma etapa obrigatória conhecida como “educação básica” (BM, 1995, apud TORRES, 1998, grifo nosso).

Nesse pequeno trecho fica clara a defesa por uma educação funcionalista, que visa integrar o estudante à sociedade, mantendo intocáveis suas estruturas. O papel de escola seria o de desenvolver as competências necessárias ao mercado de trabalho, no qual o aluno, após sua passagem pelo sistema formal de ensino, seria integrado.

A análise de Torres (1998) centra-se no documento *Priorities and strategies for education: a World Bank sector review*, de 1995, mas também considera documentos anteriores publicados pelo BM. Destacamos dentre os elementos distintivos no pacote para os países em desenvolvimento a melhoria da qualidade (e da eficiência) da educação, que é tomada como eixo da reforma educativa. A lógica que perpassa o documento é a econômica, sendo as categorias centrais a relação custo-benefício e a taxa de retorno. É a partir delas que prioridades educacionais são hierarquizadas; é sobre esses marcos que a educação passa ser pensada.

O ensino e aprendizagem são entendido em termos mecânicos e como fatores estanques, em vez de um processo complexo, sistêmico. A autora afirma que para o BM o ensino:

[...] resume-se a um conjunto de insumos (*inputs*) que intervêm na caixa preta da sala de aula – o professor sendo mais um insumo – e a aprendizagem é vista como o resultado previsível da presença (e eventual combinação) desses insumos. Cada insumo se valoriza em separado e é priorizado ou não em virtude de duas questões: sua incidência sobre a aprendizagem (segundo estudos empíricos que mostrariam tal incidência) e seu custo. (p. 140).

Sob essa lógica são delineados um conjunto de “avenidas promissoras” e “becos sem saída”. São sugeridas medidas de alta incidência e baixo custo (caso do livro didático) e desestimulam-se aquelas de baixa incidência e baixo custo (caso dos docentes).

A reforma educacional é entendida em termos setoriais e não prima pela articulação intersetorial, mais adequada à educação por ela tratar de questões complexas e que envolvem a sociedade em suas múltiplas facetas (saúde, trabalho, segurança etc.). Predomina a visão da educação como um campo sem história, sem tradição teórica e discussão pedagógica. Pouco se faz menção às produções das pesquisas educativas e, dessa forma, dá-se a impressão de que o BM pretende “reinventar a roda”.

Ao analisar a concepção de currículo subjacente à proposta do BM, a autora conclui ser estreita, pelo fato de reduzir as concepções amplas de currículo (que abarcam os conteúdos, os objetivos, as estratégias, os métodos, os materiais de ensino, os critérios e método de avaliação) a conteúdos a serem transmitidos pelos professores e assimilados pelos alunos, bem como quais habilidades são pertinentes – aquelas predominantemente orientadas ao mercado de trabalho. Essa perspectiva é coerente com a sugestão de se realizar a reforma curricular via livro didático, sem levar em conta, por exemplo, a centralidade do professor na produção do currículo efetivo. Afinal, pela lógica do custo-benefício é mais interessante o investimento em livro didático do que em formação docente. Além disso, tal reforma do currículo segue um *modus operandi* vertical, de cima para baixo, realizado sem participação dos envolvidos na efetivação do currículo, elitista, no qual prevalece a lógica econômica de curto prazo. Nesse sentido, a autora adverte que uma reforma curricular

[...] não é um documento, nem um decreto, nem um fato meramente escolar, mas um processo social, de mudança cultural, sumamente complexo e longo que, como tal, exige o trabalho de várias frentes e em vários níveis e, sobretudo, [...] não há possibilidade de por em prática [...] sem colocar no centro o professor (TORRES, 1998, p. 155).

Por outro lado, a opção pelo livro didático como currículo efetivo repousa na ideia de se oferecer um receituário, um texto programado, fechado e normativo, que oriente o docente em sua prática, pretendendo antecipar as respostas aos alunos e professores – como se a realidade complexa e a diversidade de situações escolares pudessem ser apreciadas em sua totalidade por alguma obra. Superestima-se, assim, o papel do livro didático: de um elemento importante no currículo efetivo ele passa a ser tomado como o currículo em si.

No que diz respeito à tendência das políticas sociais recentes, Oliveira (2005) destaca a opção do Estado brasileiro por políticas educacionais focais e compensatórias em

detrimento das universais. Essa escolha deve-se à redução de investimentos na área social como uma condição importante no processo de acumulação flexível do capital, candente a partir dos anos 80. Além disso, baseia-se na preocupação em se aliviar a pobreza, retirando da condição de miséria aqueles que nem sequer conseguem alcançar as condições mínimas para sobrevivência. A autora destaca a convergência das políticas sociais para ações paliativas, perdendo assim um caráter geral e universal das políticas públicas. É importante destacar que por conta da focalização, outras camadas da sociedade que não são contempladas por políticas públicas acabam por abandonar o setor público, face à sua deterioração, voltando-se para o setor privado. Assim, a privatização mostra-se como uma das faces de uma mesma moeda, cuja outra face é as políticas focais.

É importante destacar que as políticas sociais são obrigações permanentes do Estado tendo em vista o bem-estar mínimo da população como um todo. Contudo, as políticas focais para o alívio da pobreza são essencialmente seletivas e de duração determinada (política de governo), tendo como o objetivo a incorporação dos seus sujeitos alvos a determinados patamares econômicos e sociais considerados regulares ou toleráveis. Dessa forma, as políticas sociais de caráter focal ou compensatório não se pretendem universais, e não se comprometem a serem permanentes. Oliveira (2005) destaca que as políticas educacionais assumem um caráter contraditório nos países da América Latina. Por um lado, possuem a intenção de serem universais – ampliação da escolaridade e da oferta – e ao mesmo tempo são orientadas pela lógica da focalização. Observa-se tendência semelhante nas políticas educacionais brasileiras.

A respeito da focalização das políticas educacionais, observa-se a concentração de medidas que visam assegurar o acesso e a permanência de grupos mais vulneráveis na escola (Oliveira, 2005). Como exemplo, temos as políticas de cotas para negros nas universidades públicas e o Programa Bolsa-família, que põe a frequência escolar como uma das condicionalidades para a percepção da bolsa. Isso tem alterado a concepção da educação como um direito público, subjetivo, ao qual todos cidadãos têm garantia para uma política destinada a frações específicas da sociedade. Assim, as políticas educacionais deixam de ser de cobertura ampla e de caráter universal e tendem a ser reduzidas a uma política de assistência social, segundo a autora.

Condizente com as orientações do BM, as políticas educacionais têm apresentado um caráter descentralizador, ao se realizarem a partir de contratos entre União, Estados e Municípios, além das parcerias com instituições da sociedade civil e ONGs. Dessa forma, o Estado tende a se eximir de suas responsabilidades e pulveriza suas obrigações com outros

atores, ao mesmo tempo em que exerce seu controle sobre pontos estratégicos, através de relatórios e avaliações externas.

A EJA é sem dúvida uma educação de classe (RUMMERT, 2007). A oferta para essa modalidade de ensino configura a possibilidade de elevação da escolaridade para os que tiveram negado o seu direito à educação na fase da vida considerada adequada. Trata-se de uma educação para as frações da classe trabalhadora que desempenham papéis no cenário produtivo que não demandam maiores investimentos do Estado. Afinal, trata-se de um Estado capitalista que se integra à divisão internacional do trabalho de forma subalternizada.

Através da Constituição Federal de 1988 a educação se configurou como dever do Estado, inclusive a quem não teve acesso na idade própria, incorporando pautas importantes do campo educacional progressista. Na década de 1990, percebeu-se a hegemonia de uma maneira de se pensar a educação enviesada pela necessidade de competitividade na economia globalizada. No âmbito da EJA, iniciou-se um processo de desmonte do seu reconhecimento constitucional enquanto um direito. Diversas ações voltadas a essa modalidade se limitaram à mera propaganda, não encontrando eco no plano concreto (VENTURA, 2011).

A desqualificação da EJA ganha contornos legais com a Emenda Constitucional nº 12/1996, que apesar de manter a gratuidade da educação para jovens e adultos, suprime a obrigatoriedade da oferta pelo poder público. Soma-se a isso a não inclusão da EJA no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), em 1996.

No que diz respeito à LDB nº 9.394/96, vale mencionar o destaque dado à EJA, que é contemplada com um capítulo exclusivo. Seu conteúdo reafirma o direito à escolaridade e ao mesmo tempo reitera o sentido compensatório quando, no artigo 38, refere-se à EJA como “cursos e exames supletivos”, um retrocesso em relação à Constituição de 88. A nova lei também apresenta um capítulo próprio para a educação profissional, em sintonia com a importância dada à educação enquanto elemento estratégico na competição dentro da nova ordem global.

No governo Fernando Henrique, a EJA passa a figurar em segundo plano, quando comparada à educação profissional para jovens e adultos pouco escolarizados, que se torna prioritária. Coerente com os princípios neoliberais, o Estado recua em seus deveres e várias entidades da sociedade civil (ONGs, sindicatos, empresariado etc.) acabam por oferecer esse tipo de educação vinculada diretamente ao mundo produtivo. Cabe ao Ministério do Trabalho a gestão e o financiamento de parte considerável da educação profissional.

Sob a justificativa de modernização do ensino profissional, de modo a acompanhar os avanços tecnológicos e de contemplar as demandas de flexibilização e produtividade do mercado de trabalho, o então presidente Fernando Henrique promulga o Decreto nº 2.208/97. Nele, intensifica-se a divisão de tarefas entre o Ministério de Trabalho e Emprego (MTE) e o Ministério da Educação (MEC). A educação profissional passa a ser entendida como um processo de formação permanente, aberto aos egressos da escola formal e aos trabalhadores em geral, independentemente de sua escolaridade. Desta forma, vincula-se diretamente ao mundo do trabalho um amplo contingente da população. O MTE passa a ter como principal diretriz a ampliação da educação fundamental e da formação profissional em nível básico. O MEC, em sintonia com a visão do Banco Mundial, desenvolve uma política que valoriza a universalização do ensino fundamental para as crianças de 7 a 14 anos, enquanto transfere para a esfera privada a responsabilidade para EJA, mediante o discurso das parcerias.

O Decreto nº 2.208/97 expressa em seu conteúdo a desvinculação entre a educação básica e educação profissional, o que não contribui para a elevação da escolaridade dos trabalhadores e torna inviável a possibilidade de se realizar uma educação que contemple o ser humano como um todo. Contudo, essa perspectiva seria modificada no governo Lula.

O Decreto nº 5.154/04, ao dar nova regulamentação à educação profissional, revoga o Decreto nº 2.208/97, do governo de Fernando Henrique, preconizando a integração entre educação básica e educação profissional. A lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008 acrescenta o parágrafo 3º ao artigo 37 da LDB, assinalando que a EJA deve se dar preferencialmente articulada com a educação profissional. Vale destacar a inclusão das alíneas III e IV no artigo 2º do Decreto nº 5.154/04, pelo Decreto nº 8.268/14. Seu conteúdo reforça a premissa do trabalho como princípio educativo e da consequente indissociabilidade entre teoria e prática, no que diz respeito à educação profissional, sinalizando certa penetração do viés crítico no âmbito legal.

Essas são algumas medidas no plano legal que permitem ter como horizonte o desenvolvimento de uma educação de novo tipo, na qual o mundo do trabalho possa dialogar com a escola e vice-versa; onde a relação entre trabalho e educação não seja de estranhamento ou de vinculação direta ao mundo produtivo, mas de elucidação dos processos históricos e sociais que determinam as diversas formas de trabalho ao longo do tempo. Ou seja, uma educação na qual o trabalho possa ser compreendido como princípio educativo.

A despeito dos avanços legais alcançados, a articulação da EJA com a educação profissional tem se revelado campo de tensões e contradições. Neste sentido, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a) dão importante contribuição ao descrever a dinâmica da concepção

e implementação das políticas públicas nesse âmbito. O artigo trata da educação profissional no governo Lula, em especial os desdobramentos do Decreto nº 5.154/04. Apesar de o decreto preconizar a educação integral do trabalhador, observa-se que na prática o governo Lula realiza uma política de educação profissional via programas focais e contingentes – como o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM). Para os autores, apesar do inegável avanço em relação ao governo anterior, tais iniciativas insistem no caráter compensatório e reproduzidor da dicotomia entre formação geral e específica. Para eles, as contradições entre os princípios que norteiam o decreto nº 5.154/2004 e sua concretização devem-se às tensões entre atores articulados a setores conservadores e progressistas, apontando, assim, para elementos estruturais da sociedade brasileira.

Kuenzer (2006), a partir de estudos empíricos seus e de outros autores sobre educação profissional, defende a tese que parece resumir a pedagogia do trabalho no contexto da acumulação flexível: a ampliação do desemprego ou a intermitência dos postos de trabalho necessária ao processo de acumulação provoca um processo de exclusão da força de trabalho dos postos reestruturados, para incluí-la de forma precarizada em outros pontos da cadeia produtiva. Do ponto de vista educacional estabelece-se um movimento contrário, dialeticamente integrado ao anterior: as políticas educacionais que pretendem a democratização resultam na ampliação da oferta, promovendo inclusão. Contudo, as condições na quais se dão os processos educativos são tão precárias que resultam em mera oportunidade de certificação, desqualificando a formação possível ao trabalhador. Em outras palavras: observa-se

[...] do lado do mercado, um processo de exclusão includente, que tem garantido diferenciais em competitividade para os setores reestruturados por meio da combinação entre integração produtiva, investimento em tecnologia intensiva de capital e de gestão e consumo precarizado da força de trabalho. Do lado do sistema educacional e de Educação Profissional, um processo de inclusão que, dada a sua desqualificação, é excludente (KUENZER, 2006, p. 880).

Rummert (2007) se propõe a tratar de iniciativas empreendidas pelo Governo Federal, no âmbito da EJA, no período de 2003 a 2006. Destaca-se que houve o crescimento de iniciativas para EJA, desde 2003, comparativamente aos governos anteriores. Esse aumento se deu por ações que ampliam mecanismos de certificação relativos à conclusão do ensino fundamental, à formação profissional (principalmente a de caráter inicial e que não exige

níveis de escolaridade mínimos, conforme previsto na legislação atual) e com menor ênfase ao término do ensino médio. A análise da autora parte do pressuposto de que o campo da educação é fortemente marcado por condicionantes estruturais e que as ações do governo expressam processos de correlação de forças. Dentre as iniciativas abordadas pela autora, destacaremos o PROJOVEM e o PROEJA.

O PROJOVEM foi implantado no Brasil a partir de 2005. Segundo seu primeiro documento-base, o utilizado por Rummert (2007) em suas análises, o programa seria voltado para o segmento juvenil urbano, mais vulnerável e menos contemplado por políticas públicas vigentes à época. Seus destinatários seriam jovens de 18 a 24 anos, com escolaridade superior à 4ª série e que não concluíram as oito séries do ensino fundamental, e que não possuíssem vínculo empregatício⁹. Aos participantes, o programa pretendia oferecer, de forma integrada, a conclusão do ensino fundamental, qualificação profissional (inicial) e capacitação para a execução de ações comunitárias visando ao engajamento cívico. Além disso, o programa se propunha a contribuir para a reinserção do jovem na escola, no ensino médio, embora as vagas nas escolas públicas não fossem objeto de ampliação, tendo em vista a possível demanda. Por fim, o documento-base anuncia a intenção de propiciar a inclusão digital sob a perspectiva de inserção produtiva e de comunicação. Contudo, fazendo menção ao relatório do IPEA de 2006, a autora ressalta que somente 15% dos jovens brasileiros tinham acesso a microcomputadores (estariam os jovens das camadas populares representados nesse percentual?).

Para se alcançar esse vasto conjunto de intenções o programa propunha um curso de 5h diárias por um período de 12 meses ininterruptos. Uma bolsa de R\$ 100 reais seria concedida aos alunos matriculados, não passível de renovação caso o aluno precisasse refazer o curso.

Do ponto de vista da autora, apesar da impossibilidade de se analisar a viabilidade pedagógica das intenções do programa dentro do escopo do artigo, é fácil perceber que os objetivos traçados não poderiam ser alcançados de modo a assegurar, a todos os participantes do programa, efetivo acesso às bases do conhecimento científico e tecnológico, ao que se pretendia dentro do curto espaço de tempo disponível. Fica evidente que o programa

⁹ Atualmente o PROJOVEM é regido pela lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008. Segundo a lei, o objetivo do programa é elevar a escolaridade de jovens com idade entre 18 e 29 anos, que saibam ler e escrever e não tenham concluído o ensino fundamental, visando promover sua reintegração ao processo educacional, sua qualificação profissional e seu desenvolvimento humano. O programa é desenvolvido por meio das seguintes modalidades fragmentadas: I - Projovem Adolescente - Serviço Socioeducativo; II - Projovem Urbano; III - Projovem Campo - Saberes da Terra; e IV - Projovem Trabalhador. Nota-se que o programa passou a abarcar potencialmente maior contingente pela ampliação dos limites de idade e formação prévia necessária, além de não mais se restringir aos jovens das regiões urbanas.

possibilitaria somente uma formação aligeirada. Além disso, as referências ao protagonismo juvenil, a convocação à participação dos jovens em identificar os problemas e carências de sua comunidade, planejar e participar de iniciativas visando sua superação, revelam a preocupação do PROJOVEM num tipo ação pontual que, de certa maneira, pretendia agir no vácuo deixado pelo poder público. A autora destaca:

A análise da proposta e de sua implementação revela que o PROJOVEM convida os jovens ao engajamento em um projeto que lhes pré-determina o futuro nos marcos já estabelecidos para as frações mais exploradas da classe trabalhadora (RUMMERT, 2007, p. 43).

O PROEJA foi instituído pelo decreto nº 5.478/05, posteriormente reformulado pelo decreto nº 5.840/06. De acordo com esse último, o programa abrange os seguintes cursos e programas de educação profissional: a) formação inicial e continuada; b) educação profissional técnica de nível médio, que poderá ocorrer forma integrada ou concomitante à elevação de escolaridade de ensino médio.

Destacamos da análise da autora que a criação do programa não concorreu para a ampliação do acesso ao sistema escolar público, apenas provocou o deslocamento de vagas já existentes, considerando que o primeiro documento legal estabelecia que do total de vagas oferecidas em todos os cursos das unidades educacionais vinculadas pela lei, 10% seriam reservadas ao público do PROEJA.

Faz-se referência ao trabalho de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a), já mencionado nesse trabalho, ressaltando a crítica ao estabelecimento de uma carga horária máxima de 1600 horas para os cursos de formação inicial e continuada, e de 2400 horas para os cursos de educação profissional técnica de nível médio. Para os autores, o fato de se legislar limitando os cursos a uma carga horária máxima, evidencia a ideia de que se pode oferecer aos jovens e adultos trabalhadores uma formação mínima.

Outro aspecto importante diz respeito à ampliação do grupo de instituições que passaram a poder oferecer PROEJA, com o decreto de 2006. O primeiro decreto (o de 2005) inclui as instituições proponentes (de âmbito público: instituições de ensino federais, estaduais e municipais, bem como secretarias de educação) e instituições parceiras (quaisquer organizações da sociedade civil que não visem lucro pecuniário). O documento base posterior do PROEJA destaca a inclusão de parcerias *preferenciais* com instituições pertencentes ao sistema S, evidenciando a forte capacidade de intervenção do capital nas propostas de educação da classe trabalhadora, além de um movimento contrário aos princípios presentes no

decreto de 2005. Afinal de contas, um dos princípios que norteia o programa é a compreensão do trabalho enquanto princípio educativo, como constituição da própria humanidade. Considerando que o projeto educativo do sistema S prioriza uma formação voltada às necessidades do mercado, podemos concluir haver prejuízos nas intenções formativas humanas relativas ao trabalho tomado como princípio educativo.

Dando sequência a outras políticas, julgamos pertinente tratar, de forma sucinta, do Plano Nacional de Educação¹⁰ (PNE) 2001-2010 e 2014-2024, pelo fato de ser uma política de amplo escopo, que se propõe a estabelecer metas e estratégias para toda a educação brasileira ao longo de um decênio. Também faremos menção ao documento-referência da Conferência Nacional de Educação¹¹ (CONAE) 2014, que é fruto das discussões realizadas no encontro de 2010.

No capítulo 5 (sobre a EJA) da lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que institui o PNE 2001-2010, percebe-se a forte ênfase na questão da alfabetização. Apresenta-se um diagnóstico da situação dos analfabetos funcionais e absolutos, considerando sua desigual distribuição quanto às zonas rural e urbana, regiões do Brasil, etnias, sexo e idade. Nesse capítulo encontramos um conjunto de 26 metas. De maneira geral, os objetivos giram em torno da erradicação do analfabetismo, da ampliação da oferta para o ensino fundamental e médio, e da implantação do ensino básico e profissionalizante em todas as unidades prisionais e estabelecimentos que atendem menores infratores. Em uma das metas identificamos a associação entre ensino fundamental e a oferta de cursos básicos de formação profissional, sempre que possível. Não consta no plano nenhuma referência à integração efetiva entre EJA e educação profissional, nem sequer um percentual que, enquanto meta, delimite um

¹⁰ O PNE foi previsto pelo art. 214 da Constituição de 1988. A Emenda Constitucional nº 59, de 2009, determinou nova redação:

“Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade do ensino;
- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.
- VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.”

¹¹ A CONAE é realizada a cada quatro anos e é convocada, planejada e coordenada pelo Fórum Nacional de Educação, um órgão de Estado, espaço de interlocução entre o Estado brasileiro e a sociedade civil. A conferência possui caráter deliberativo e tem por objetivo apresentar um conjunto de propostas, a fim de subsidiar a implementação do PNE.

quantitativo. O documento não faz referência à questão do trabalho como princípio educativo, mesmo quando se considera o texto em toda sua extensão, e não somente o capítulo referente à EJA.

Pierro (2010) apresenta uma avaliação dos progressos em direção às metas do PNE 2001-2010 para a EJA e conclui que houve avanços no sentido de a EJA ter figurado entre as políticas públicas tanto no plano legal quanto no das ações, mesmo de maneira secundária. Outra característica foi a proliferação de programas pouco articulados entre si. Apesar das iniciativas realizadas, a autora considera que as metas deste PNE não seriam alcançadas.

O documento-referência da CONAE 2014 e o PNE 2014-2024 se apresentam como documentos atuais e importantes que trazem em seu bojo a articulação entre EJA e educação profissional, sendo expressão de interesses e tensões tão diversos quanto os atores envolvidos nos embates ao longo do seu processo de formulação.

Em trabalho recente, Pinto e Alvarenga (2014) realizam o cotejamento entre o documento da CONAE 2014 e o PNE 2014-2024, destacando semelhanças e diferenças; ampliações e reduções quanto à formação do aluno da EJA. Ao seu ver, houve avanços importantes, uma vez que as proposições do PNE tendem a direcionar a educação brasileira ao longo dos próximos dez anos e por nelas constarem a necessidade de se investir na infraestrutura da rede física de escolas públicas que atuam na educação de jovens e adultos integrada à educação profissional e ainda por explicitarem a necessidade de implementar mecanismos de reconhecimento de saberes dos jovens e adultos trabalhadores, a serem considerados na articulação curricular dos cursos de formação inicial e continuada, e dos cursos técnicos de nível médio.

Como ponto problemático, ressaltam que o PNE prevê a inclusão da modalidade de educação a distância dentre as possibilidades de formação para EJA. Importante destacar que o relatório da CONAE não prevê tal possibilidade, nem para a articulação entre EJA e educação profissional, nem para EJA em geral. Parece que o documento da CONAE privilegia a formação presencial do aluno da EJA, talvez por entendê-la como sendo mais adequada para esse público.

Ainda o PNE ratifica que o fomento da oferta pública de formação inicial e continuada para trabalhadores articulada à educação de jovens e adultos se dê em regime de colaboração e com apoio das entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical. Os autores se questionam a respeito dos limites que uma formação humana pode encontrar dentro de entidades que possuem como objetivo premente a preparação para o mercado de

trabalho, em consonância com as críticas de Rummert (2007) ao PROEJA. Já o documento da CONAE 2014 estabelece que a oferta seja de responsabilidade exclusiva do Estado.

4 APRESENTAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROGRAMA NOVA EJA

O programa Nova EJA foi implantado pela resolução SEEDUC N° 4951 de 04 de outubro de 2013, capítulo VI (Da Educação de Jovens e Adultos), nos artigos 31 e 32, sendo identificado inicialmente como Projeto Nova EJA Ensino Médio.

Os materiais que aqui serão utilizados para a descrição e análise do programa Nova EJA (ou simplesmente a NEJA) são o Relatório de Gestão e Políticas Públicas de 2014, referente a 2013 (RIO DE JANEIRO, 2014a, 2014b); e o manual de orientações do programa (RIO DE JANEIRO, 2015).

Partindo da constatação da centralidade dada às habilidades e competências no manual do programa e suas implicações no desenvolvimento de um sujeito crítico, apresentamos, juntamente com Ramos (2002), alguns apontamentos sobre a pedagogia das competências e sua relação com a NEJA.

São ainda considerados alguns números referentes à EJA no estado do Rio de Janeiro, a partir dos dados do Censo Escolar de 2010 e 2014.

Desta forma, organizamos o capítulo em quatro seções:

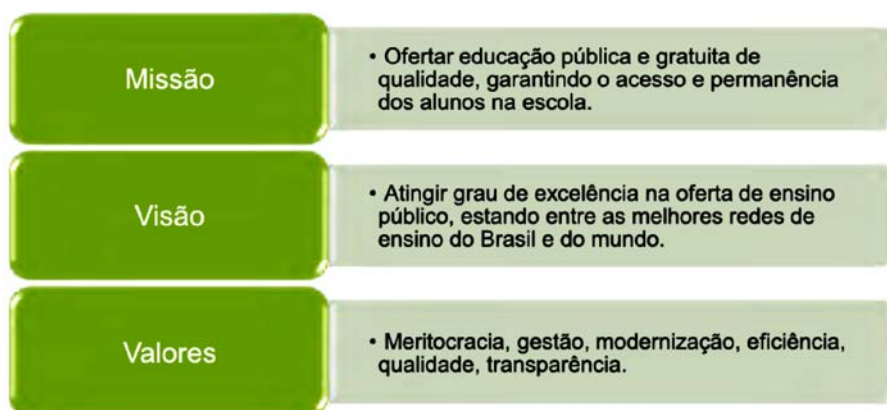
1. Relatório de Gestão e Políticas Públicas de 2014: a qualidade educacional e a questão da profissionalização;
2. Da EJA como produção histórico-social à EJA como desafio para a gestão: crítica à “inexistência” da história;
3. A Nova EJA e a Pedagogia das competências;
4. Alguns números sobre o programa Nova EJA.

4.1 Relatório de Gestão e Políticas Públicas de 2014: a qualidade educacional e a questão da profissionalização

O Relatório de Gestão e Políticas Públicas de 2014 foi elaborado na gestão do Governador Luiz Fernando Pezão, com o economista Wilson Risolia na função de Secretário de Estado de Educação. O relatório, segundo a SEEDUC, é um esforço em prol da transparência enquanto um dos pilares da administração pública. Assim, o documento objetiva apresentar de forma sistemática as ações realizadas na rede estadual, no âmbito educacional.

Ações estas elaboradas a partir do planejamento estratégico formulado no último semestre de 2010, vigente até a data de publicação do relatório. Segundo a SEEDUC, o planejamento teve como motivação principal a melhoria da aprendizagem dos alunos e, a partir disso, são elencados a missão, a visão e os valores da instituição, conforme a figura que segue, retirada do relatório (RIO DE JANEIRO, 2014a, p.7).

Figura 1 - Missão, visão e valores da SEEDUC, segundo seu Relatório de Gestão



Fonte: RIO DE JANEIRO, 2014a, p.7

Fica explícita a escolha da SEEDUC por valores hegemônicos dentro das políticas públicas recentes no âmbito da educação, caracterizadas pela ênfase no gerencialismo, na eficiência e na meritocracia.

Freitas (2011, 2012), um autor de referência no campo da Avaliação de Políticas Públicas voltadas à Educação, realiza críticas pertinentes às reformas educacionais de cunho gerencialista. De forma geral, tais reformas são inspiradas nas medidas levadas a cabo por reformadores empresariais¹² da educação nos EUA, desde os anos 1980, sob a alegação de que a situação caótica na qual a educação estadunidense se encontrava estaria pondo em risco a competitividade do país no âmbito internacional. Desta forma, aponta-se para uma crise iminente da nação e à urgente necessidade de que sejam realizadas medidas para salvaguardarem os interesses nacionais. Os reformadores defendem a tese de que a melhor maneira de se orientar a educação nesse processo é organizá-la dentro dos marcos mercadológicos. Desde então o que se tem observado é a hegemonia do paradigma empresarial e seu aprofundamento no cenário educacional dos EUA. As oposições a essa

¹² O termo deriva da expressão *Corporate reformers*, criada pela pesquisadora Diane Ravitch, e diz respeito à coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresários educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores alinhados com a ideia de que o único modo de “consertar” a educação americana seria através da iniciativa privada, de seus princípios de ação e organização. (FREITAS, 2011, p. 380).

forma de orientar a educação têm sido realizadas por vários autores, dentre eles Diane Ravitch, subsecretária da educação de Bush que abandonou a abordagem empresarial para a educação depois de vivenciar as consequências desta política, que ela ajudou a implementar nos Estados Unidos. No seu livro “Morte e vida do grande sistema escolar americano”, no capítulo “Lições aprendidas” (2011 apud FREITAS, 2012) a autora sinaliza que o mercado não é o mecanismo correto para orientar a educação pública, tendo em vista ser a competição a sua lógica estruturante, e não a colaboração; e seu efeito “natural” ser a produção de ganhadores e perdedores. Nesse sentido, Freitas (2012) aponta como consequência das políticas dos reformadores o aumento da segregação socioeconômica no território, com escolas “especializadas” em determinadas clientelas de estudante; e no interior da escola, com, por exemplo, criação de turmas de “excelência”.

Outro aspecto que vale a menção é a incompatibilidade entre a ideia de boa educação do ponto de vista dos reformadores e dos educadores. Considerando o documento da CONAE 2014 enquanto expressão dos educadores profissionais brasileiros, observa-se reiteradamente a defesa de uma educação de qualidade socialmente referenciada. De acordo com o documento, em suas páginas 67 e 68 lemos:

A definição de qualidade social da educação deve considerar as dimensões extraescolares. Elas dizem respeito às possibilidades de superação das condições de vida dos grupos e classes sociais historicamente excluídos. Estudos e pesquisas mostram que essas dimensões afetam sobremaneira os processos educativos e os resultados escolares e não podem ser desprezadas se queremos produzir uma educação de qualidade para todos. [...] levando em consideração as variáveis que contribuem para a aprendizagem, tais como os impactos da desigualdade social e regional nas práticas pedagógicas; os contextos culturais nos quais se realizam os processos de ensino e aprendizagem; a qualificação, os salários e a carreira dos profissionais da educação; as condições físicas e equipamentos das instituições educativas; o tempo diário de permanência do/da estudante na instituição; a gestão democrática; os projetos político-pedagógicos e planos de desenvolvimento institucionais construídos coletivamente; o atendimento extraturno aos/às estudantes e o número de estudantes por professor/a na escola em todos os níveis, etapas e modalidades, nas esferas pública ou privada.

Contudo, pela ótica dos reformadores, boa educação é aquela referenciada por organismos multilaterais, restrita aos marcos da acumulação do capital, focalizada no “básico” e, assim, indutora do estreitamento dos currículos via avaliações.

Dentre as diversas orientações dos organismos multilaterais para o âmbito educacional, podemos destacar aquelas advindas da preocupação com o gasto excessivo do sistema educacional, em especial com aqueles alunos que ficam tempo além do previsto para um percurso escolar adequado. Desta maneira, diversas têm sido as ações nos estado e

municípios que incidem sobre a questão do fluxo escolar (FIGUEIREDO, 2009; FREITAS et al., 2013; SOUZA et al. 2011). Vale ressaltar que a distorção idade-série tem se apresentado como um problema importante no Plano Nacional de Educação 2001-2010 e no PNE atual. Em especial, o PNE 2014-2024 indica em sua estratégia 8.2:

implementar programas de educação de jovens e adultos para os segmentos populacionais considerados, que estejam fora da escola e com defasagem idade-série, associados a outras estratégias que garantam a continuidade da escolarização, após a alfabetização inicial.

No caso do programa Nova EJA, percebe-se a preocupação de se alocar tanto o jovem e adulto que estejam fora da escola quanto aqueles *que já estão dentro dela*, mas com defasagem idade-série. Dessa maneira, pode-se diminuir a distorção idade-série transferindo os alunos defasados, já presentes no sistema educacional, para o NEJA.

De acordo com o Relatório de Gestão e Políticas Públicas de 2014, o NEJA constitui uma das frentes, juntamente com o Programa Autonomia¹³, para a resolução da elevada distorção idade-série¹⁴ da rede estadual. A justificativa dessa intervenção pode ser mais bem compreendida, do ponto de vista da Secretaria de Educação, a partir da “árvore de problemas” apresentada no Relatório (RIO DE JANEIRO, 2014a, p.11) e presente no anexo A.

Através desse esquema, a SEEDUC busca apresentar de maneira sistematizada as principais questões envolvidas na baixa qualidade de educação na rede pública estadual de ensino. Ganha centralidade o problema da pouca profissionalização da gestão escolar, e dele irradiam outras questões: baixo rendimento dos alunos e falta de interesse pela escola; docentes e servidores desestimulados; baixo investimento e ineficiência do gasto; ruídos de comunicação e pouca transparência. Destacam-se algumas questões relacionadas ao baixo rendimento dos estudantes: falta de instrumento diagnóstico; falta de alinhamento ao currículo; aulas com baixa atratividade; alunos com dificuldade de aprendizagem; e elevada distorção idade-série. Depreende-se da argumentação da SEEDUC que o problema central da baixa qualidade da educação se relaciona com a ineficiência da gestão, pelo fato de ser não

¹³ O programa Autonomia é um programa de aceleração da aprendizagem e, juntamente com a NEJA, tem o objetivo de diminuir a distorção idade-série. Esse programa foi implantado em 2009, em parceria com a Fundação Roberto Marinho. O programa é ofertado nos níveis fundamental e médio. Desde 2013, com a reformulação da EJA, o programa passou a ser focalizado nos alunos entre 17 e 20 anos em defasagem no Ensino Médio, e nos alunos entre 13 e 17 anos no Ensino Fundamental. O programa tem duração de dois anos, dividido em quatro módulos, um por semestre, e é ministrado por um único docente, formado para uso da metodologia “Telessala”, desenvolvida pela Fundação Roberto Marinho, ainda prevê a utilização de material didático específico, livros e DVDs. O programa busca estimular as habilidades cognitivas e não cognitivas dos alunos.

¹⁴ Definida pelo INEP como a defasagem de dois anos ou mais em relação à idade adequada à série.

profissionalizada. Não se leva em conta questões de ordem social e cultural, ou não se assume como central a relação fundamental entre escola e sociedade. A centralidade da profissionalização da gestão escolar presente no relatório nos remete a importantes debates que vêm sendo realizados por diversas autoras.

Shiroma (2004) destaca a emergência de uma preocupação em nível mundial, a partir dos anos 90, no que diz respeito à profissionalização docente, indicando sua presença na agenda econômica e política em documentos de diversos organismos multilaterais e na pauta dos governos da América Latina. A autora apresenta duas hipóteses interessantes: na primeira se defende que a presença marcante do conceito de profissionalização na documentação internacional para a América Latina e Caribe deve-se aos vínculos estabelecidos entre profissionalização, reforma do Estado e desenvolvimento econômico. No caso brasileiro, a autora faz menção ao documento Reforma do Estado e administração pública gerencial, do ex-ministro da Fazenda, Bresser Pereira, no qual se defende a imperativa necessidade de se redefinir as tarefas do Estado mediante sua crise ante o paradigma da globalização e da competição internacional. Enfatiza-se a premissa da perspectiva gerencial na administração pública, a intervenção e regulação da educação sob a ótica da eficiência econômica.

Em sua segunda hipótese, a autora defende que a escolha do conceito de profissionalização está ligada à “construção das bases de novas identidades e nova cultura profissional aos docentes”. A autora nos lembra que cada momento histórico produziu um modelo de professor e sua consequente designação: o intelectual, nos anos de 1930; o técnico, nos anos de 1970; o trabalhador da educação, nos anos de 1980; o profissional, em finais do século XX. Diante disso, indaga-se a respeito dos significados de atual mudança.

Popkewitz (1997 apud SHIROMA e EVANGELISTA, 2004) e Contreras (2002 apud SHIROMA e EVANGELISTA, 2004) defendem que a profissionalização docente se constitui numa estratégia de controle dos professores que sendo, em muitos países, a maior categoria de servidores públicos, exigem do Estado formas sutis de gerenciar este contingente de trabalhadores. Assim, considerando que os professores formam uma categoria numerosa e politicamente organizada no setor público, os documentos internacionais concluem ser o professorado um obstáculo à concretização da reforma e ao mesmo tempo o agente central da mudança. Impõe-se, então, o desmonte da sua resistência e a conquista de sua adesão ao projeto reformador, sob a égide da redução de custos na educação.

Pode-se sinalizar diversas iniciativas nesse sentido, tais como: a retirada da formação de professores da universidade, colaborando com o processo gradativo de desintelectualização do professor; o aligeiramento da formação sob argumentos de uma racionalidade técnica,

enfatizando o desenvolvimento de competências e orientando os debates sobre a formação do professor como *expert*. Os diretores também são alvo da reforma, que visa transformá-los em gerentes executivos, competitivos, que assumem a função não somente de captação e administração de recursos, mas a responsabilidade em gerenciar os professores. (SHIROMA, 2004).

O gerencialismo, enquanto ideologia que se pretende válida para outros espaços externos às empresas, penetra na educação disseminando princípios orientados à eficiência financeira. Assim, a ideia de profissionalização defendida pela SEEDUC passa por um viés nitidamente gerencialista, tendo em vista a centralidade que tomam as noções de eficiência, meritocracia e gestão. Cabe-nos questionar em que medida a dita profissionalização corrobora com a concepção do professor enquanto intelectual (GRAMSCI, 2014) e o quanto tais reformas tendem a esvaziar a dimensão reflexiva e política dos professores.

Conforme já mencionado, a retirada da formação docente das universidades aponta para a desintelectualização dos professores, uma vez que ele se afasta de espaço no qual tradicionalmente se dá a produção de conhecimento e a crítica à sociedade. A ênfase nos aspectos técnicos, voltados à formação de *experts* tende a diminuir o grau de consciência política já na formação inicial.

Em sua prática corrente na sala de aula, as inúmeras políticas de cunho meritocrático dão continuidade a um processo através do qual se busca manufaturar um professor de novo tipo, a partir da adesão a valores de competição, mérito e eficiência. O trabalho docente tende, assim, a gravitar em torno da produção resultados, tendo em vista às inúmeras avaliações externas que, em última instância, responsabilizam alunos e docentes pelos fracassos. Segundo as reformas, o professor deve se preocupar apenas com o que diz respeito aos resultados de seu ensino e à sua atuação escolar, abstraindo-os das condições político-econômicas que os produzem, embora, contraditoriamente, essas mesmas condições abstraídas sejam chamadas para justificar a reforma de sua formação. Como produto dessa dinâmica, levada a cabo em sua prática escolar, tem-se a redução da dimensão política da docência, na medida em que se dá a subsunção do professor às intenções políticas da reforma (SHIROMA e EVANGELISTA, 2004).

Retornemos ao relatório da SEEDUC. Depois da “árvore de problemas” é apresentada a “árvore de soluções” (anexo B), na qual são apresentados conjuntos de ações relacionadas a cada um dos “eixos” da “árvore de problemas” (p.12). Ou seja, soluções para: o baixo rendimento dos alunos e falta de interesse pela escola; docentes e servidores desestimulados; baixo investimento e ineficiência do gasto; ruídos de comunicação e pouca transparência. No

geral, as soluções cabíveis dentro da perspectiva da SEEDUC tendem a ser de natureza homogeneizadora, prescritiva, válida (em tese) para toda a rede estadual e descolada das realidades social e cultural das quais as escolas são partes. Não se percebe incentivo à participação da comunidade escolar nas decisões da própria escola, a não ser naquelas vindas das instâncias superiores, o que na verdade não configura uma participação, mas o cumprimento de algo estabelecido numa esfera externa. Essa concepção de participação como execução de prescrições permeia todo o relatório e é bem ilustrada na figura situada na página 15, na qual se pretende apresentar as instâncias organizacionais da SEEDUC, a partir da reestruturação administrativa levada a cabo em 2011¹⁵.

Figura 2 - Instâncias organizacionais da SEEDUC



Fonte: RIO DE JANEIRO, 2014, p.15

A metáfora das engrenagens é reveladora e cremos que uma interpretação física possa nos ajudar a compreendê-la. Engrenagem são elementos usados em diversos mecanismos, como, por exemplo, relógios analógicos, cujo objetivo é a *transmissão* do movimento de um elemento para os demais. As forças de contato entre os dentes das engrenagens são responsáveis de produzirem os giros e a transmissão da rotação de uma engrenagem para a outra. Percebe-se, pelo raio da circunferência das engrenagens, uma relação entre as instâncias organizacionais e dimensão de seus contingentes – o que em nada inviabiliza a movimento mecânico entre elas. Assim, a despeito de pressupor um contingente menor, a “engrenagem da sede” é a que põe as demais, “regional” e “escola” em movimento. Fica clara a ideia de controle da sede sobre as demais estruturas, a hierarquia entre as instâncias dentro uma

¹⁵ Segundo o relatório, a reforma administrativa faz parte de um conjunto de ações previstas no planejamento estratégico, e consiste na redefinição das unidades administrativas da rede subordinada à SEEDUC, responsáveis por atender às necessidades administrativas e pedagógicas da educação em áreas específicas do estado. As 30 coordenadorias regionais foram, em fevereiro de 2011, transformadas em 14 diretorias regionais administrativas e pedagógicas (sete na região metropolitana e sete no interior), além da DIESP. Os diretores, segundo consta no relatório, foram selecionados através de processo meritocrático.

estrutura autoritária, na qual uma minoria pensa a educação e transmite mecânica e linearmente o seu “movimento” às outras esferas.

Essa organização está de acordo com o conjunto de valores SEEDUC: meritocracia, gestão, modernização, eficiência, qualidade, transparência, que orientam o planejamento estratégico da rede. Dentre as ações que constituem o planejamento, está a Gestão Integrada da Escola (GIDE). Segundo o relatório, trata-se de um aprimoramento da gestão escolar implementado em 2011, através do qual se pretende realizar a “*transmissão* às unidades escolares de uma metodologia que vincula o planejamento de cada escola à melhoria contínua do processo de ensino-aprendizagem” (p. 24, grifo nosso). De acordo com a metodologia, cada escola deverá *comunicar* seu planejamento à comunidade escolar através de painéis de gestão, à vista de todos. Nesse mural deverão constar os dados da escola sob forma de gráficos, símbolos e diagramas, conferindo, assim, transparência em relação ao planejamento, resultados previstos e alcançados. Vale destacar que a metodologia adotada de GIDE é orientada pelo método gerencialista denominado PDCA. Nesse sentido, espera-se que as escolas aprendam a estabelecer metas para si mesmas e desenhar um plano de ação para alcançá-las. Segundo o relatório, o referido método de gestão prevê o contínuo controle e melhoria de processos em quatro etapas sucessivas: planejar (plan), executar (do), verificar (check) e agir (act) – daí o PDCA. Nas palavras do relatório:

o método supõe que o planejamento deve ser contínuo e seguir de forma sistemática e constante esses quatro passos: estabelecer os objetivos e os resultados esperados (metas); desenhar o plano de ação a partir do mapeamento dos processos em vigor e planejar ações de melhoria; avaliar desvios do plano, avaliando se os resultados obtidos por meio da execução do plano estão de acordo com os resultados previstos para, finalmente, implantar ações corretivas. (RIO DE JANEIRO, 2014, p. 24)

Podemos mais uma vez nos questionar em que medida um método de gestão empresarial, que toma como parâmetro a eficiência em termos de lucro, pode de fato ser válido para a educação como um todo. Ou em que medida é válida a ideia da igualdade entre educação e negócios, entre escola e empresa. Como já sinalizado anteriormente, a educação enviesada pela perspectiva gerencial tem demonstrado seus limites no que diz respeito à formação ampla do alunado, uma vez que em seu afã de eficiência acaba por se concentrar no mínimo em termos educacionais.

Retomando o fio da “árvore das soluções”, para a melhoria da aprendizagem escolar o relatório da SEEDUC apresenta algumas soluções e um conjunto de ações elaboradas para tais fins:

Quadro 1 - Solução e correspondentes ações da SEEDUC para a melhoria da aprendizagem

Soluções	Políticas
Implantação de avaliações diagnósticas e incentivo à participação.	Fortalecimento do SAERJ; implantação do SAERJINHO e premiações.
Modernização da metodologia de ensino com a inclusão de tecnologias nas salas de aula.	Novos modelos educacionais (Dupla Escola), Programa de leitura estadual e Programa de tecnologia educacional.
Alinhamento do currículo e organização do conteúdo pedagógico.	Currículo Mínimo.
Oferta de novas oportunidades de aprendizagem.	Sistema de Reforço Escolar.
Queda da distorção idade série	Autonomia e Nova EJA

Prosseguindo no relatório, encontramos o capítulo denominado “Políticas Públicas de Ensino” (RIO DE JANEIRO, 2014b, p. 35-70), no qual se encontra a descrição de diversas frentes do governo para a melhoria da aprendizagem dos alunos. O capítulo é dividido em seis seções ou grupos de políticas, dentre elas as políticas para diminuição da distorção idade-série, que são as de aceleração de estudos voltadas para alunos em situação de defasagem idade-série. É nesse contexto que se faz menção ao programa Autonomia e, na nomenclatura do relatório, ao projeto Nova EJA.

O relatório traz poucas informações a respeito do programa, provavelmente pelo fato de ser uma política recém-implantada à época da confecção do relatório. Apenas assinala ser o programa resultado de uma parceria entre a SEEDUC e a Fundação CECIERJ – Consórcio CEDERJ¹⁶, destacando que a reestruturação da política da EJA é baseada em uma tecnologia educacional que envolve a utilização de material didático específico, com recursos multimídia e formação de professores. O Nova EJA tem duração de dois anos, divididos em quatro módulos, um a mais que a EJA em vigência até 2013. O número de disciplinas por módulo foi

¹⁶ A Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro – Fundação CECIERJ – foi criada pela lei complementar nº 103, de 18 de março de 2002. Segundo a lei, seus objetivos sociais são: I – oferecer educação superior gratuita e de qualidade, na modalidade à distância, para o conjunto da comunidade fluminense; II – a divulgação científica para o conjunto da sociedade fluminense; e III – a formação continuada de professores do ensino fundamental, médio e superior. Na consecução de seus objetivos sociais cabe à Fundação CECIERJ promover a expansão e interiorização do ensino gratuito e de qualidade no Estado através de cursos de extensão, graduação e pós-graduação, atividades curriculares e extra-curriculares, presenciais ou à distância. Disponível em: <<http://cederj.edu.br/fundacao/lei-da-criacao-fundacao-cecierj>>. Acesso em: 07 jun. 2015.

O Consórcio CEDERJ foi criado em 2000, com o objetivo de levar educação superior, gratuita e de qualidade a todo o Estado do Rio de Janeiro. É formado por sete instituições públicas de ensino superior: CEFET, UENF, UERJ, UFF, UFRJ, UFRRJ e UNIRIO. Disponível em: <<http://cederj.edu.br/cederj/sobre>>. Acesso em: 07 jun. 2015.

reduzido, diminuindo-se a carga horária de aulas por dia, como uma forma de adequação ao público jovem e adulto. No nível fundamental não houve alterações.

4.2 Da EJA como produção histórico-social à EJA como desafio para a gestão: crítica à “inexistência” da história

O documento mais elucidativo a respeito da Nova EJA é o manual de orientações do programa (RIO DE JANEIRO, 2015), que será detalhado a seguir.

O manual foi elaborado durante o governo de Sérgio Cabral, que teve como secretário de Educação o economista Wilson Risolia, tendo parceria com a Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro – CONSÓRCIO CEDERJ.

O documento é dividido em sete seções:

1. Apresentação (p. 4, 5);
2. Metas (p. 6);
3. Orientações (p. 7-9);
4. Questões acadêmicas e pedagógicas (p. 9-13);
5. Acompanhamento e avaliação do programa (p. 13, 14);
6. Formação continuada para professores (p. 15-18);
7. Bolsa auxílio (p. 19);
8. Contatos (p. 19, 21).

A respeito da estrutura e funcionamento do NEJA, o documento destaca que:

Cada Módulo terá duração correspondente a 01 (um) semestre letivo, totalizando, para efeito de conclusão do Ensino Médio, em 4 (quatro) semestres letivos ou 2 (dois) anos. A carga horária diária de aulas, compreendida em turnos de 4 horas, será de 4 tempos de 50 minutos de aulas das disciplinas obrigatórias e 50 minutos para disciplinas optativas e dependência.

No mesmo turno serão oferecidas aulas de Ensino Religioso (1 x semana), Língua Estrangeira optativa (1 x semana) e dependência. Estas aulas, de 50 minutos, acontecem antes de iniciar o turno de aulas da EJA Ensino Médio, ou ao final entre um turno e outro”. (RIO DE JANEIRO, 2015, p. 8).

Na seção “Questões acadêmicas e pedagógicas” temos considerações a respeito das avaliações, composição de notas, orientações para o ensino tendo em vista a efetiva aprendizagem, tais como: identificação dos alunos com dificuldades de aprendizagem,

diversificar as metodologias de ensino, estimular a prática de monitoria nas atividades em grupo. Além disso, há sugestões a respeito das regras de convivência, organização da turma, instrumentos de avaliação, abordagem de temáticas transdisciplinares (tendo em vista as mudanças de comportamento da humanidade das últimas décadas), articulação do NEJA com o PPP, dentre outras sugestões. A seção trata ainda da questão da dependência “em até duas disciplinas, por módulo, oferecida imediatamente no período subsequente à reprovação do aluno, será promovida por meio de plano de trabalho e estudos com o auxílio e orientação do professor responsável pelo acompanhamento, monitoramento e avaliação processual dos alunos envolvidos nesse processo”. Também se apresenta matriz curricular do NEJA, reproduzida a seguir:

Quadro 2 - Organização curricular do Programa Nova EJA

Módulo	Nome	Semana	Total
Módulo I	Língua portuguesa/literatura I	4	80
Módulo I	Matemática I	4	80
Módulo I	História I	4	80
Módulo I	Geografia I	4	80
Módulo I	Filosofia I	2	40
Módulo I	Sociologia I	2	40
Carga horária total do módulo I			400
Módulo II	Língua portuguesa/Literatura II	4	80
Módulo II	Matemática II	4	80
Módulo II	Física I	4	80
Módulo II	Química I	4	80
Módulo II	Biologia I	4	80
Carga horária total do módulo II			400
Módulo III	Língua portuguesa/Literatura III	4	80
Módulo III	Matemática III	4	80
Módulo III	História II	3	60
Módulo III	Geografia II	3	60
Módulo III	Filosofia II	2	40
Módulo III	Sociologia II	2	40
Módulo III	Educação física	2	40
Carga horária total no módulo III			400
Módulo IV	Língua portuguesa/Literatura IV	4	80
Módulo IV	Matemática IV	3	60
Módulo IV	Física II	3	60
Módulo IV	Química II	3	60
Módulo IV	Biologia II	3	60
Módulo IV	Língua estrangeira	2	40
Módulo IV	Artes	2	40
A disciplina optativa Ensino religioso será oferecida em todos os módulos e a disciplina Língua Estrangeira optativa será oferecida no terceiro módulo			
Carga horária total no módulo IV			400

Fonte: RIO DE JANEIRO, 2015, p.12, 13.

No que diz respeito à avaliação, o manual destaca ser processual, em todas as atividades cotidianas na sala de aula ou atividades externas, conforme a portaria SEEDCUC nº 419/2013.

A inserção do professor na EJA Ensino Médio é feita através do processo de adesão, sendo obrigatória a sua participação nas formações em dois módulos, na mesma disciplina. A formação continuada para os professores acontece concomitante à atuação em sala de aula, na modalidade semipresencial. O curso percorre o material didático do aluno e pretende fomentar a criação de novas práticas pedagógicas entre os professores.

No que diz respeito à certificação, há duas possibilidades: atualização (curso de no mínimo cinco meses) e aperfeiçoamento (mínimo de onze meses). O curso de aperfeiçoamento é disponibilizado somente para o Ensino de Língua Portuguesa e Matemática, com o total de 180h. O de atualização é disponibilizado para o Ensino de História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Física, Química e Biologia (100 horas) e em Ensino de Artes, Educação Física, Inglês e Espanhol (60 horas)¹⁷.

A seção “Bolsa Auxílio” informa sobre as condições para que precisam ser satisfeitas para a percepção da bolsa. Assim, destaca que os professores com frequência acima de 50% nos encontros presenciais e com nota superior a 70 nas atividades à distância têm direito a uma bolsa auxílio de R\$ 300, paga em cotas trimestrais, de acordo com a Resolução SEEDUC nº 5043 de 19 de fevereiro de 2014. O cursista que apresentar frequência abaixo de 50% nos encontros presenciais deverá obter nota igual ou superior a 85 nas atividades à distância. O restante da seção trata do cronograma da formação continuada e dos polos nos quais as aulas presenciais serão ministradas. Os professores em regime de contratação temporária não fazem jus ao pagamento da bolsa.

As metas do programa para os alunos e para os docentes, presentes na página 6 do manual, na seção “Metas”, são transcritas:

Para os alunos:

- Aumentar as taxas de conclusão;
- Melhorar a aprendizagem;
- Desenvolver habilidades cognitivas e de autorregulação;
- Desenvolver autoestima;
- Desenvolver habilidades para o mundo do trabalho e social;
- Aumentar o engajamento com a escola;

¹⁷ Na versão de 2014, o curso de formação era dividido em dois módulos, totalizando 180h, para todas as disciplinas. Cada módulo durava um semestre, com 80 h sobre tópicos do Currículo Mínimo (fazendo referência ao conjunto de habilidade e competências que compunham a proposta curricular anterior ao NEJA), mais a disciplina EJA: Discussões & práticas de 20 h. O professor que obtivesse aprovação em dois módulos, isto é, se alcançasse média final maior ou igual a 7,0 (sete), poderia optar por complementação da carga horária e ingressar em uma das universidades do Consórcio CEDERJ, que ofereciam curso específico para rede pública, visando à obtenção de certificado de especialização.

- Formar hábitos consistentes e claros de normas de convivência;
- Conquistar autonomia de modo a tornar-se sujeito do aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e a conviver.

Para os professores:

- Repensar sua ação docente;
- Estabelecer outro olhar sobre os limites e possibilidades dos alunos;
- Exercitar um novo locus enquanto mediador da construção do conhecimento e saberes.

Fica notória a preocupação de se formar um trabalhador condizente com as ditas demandas sociais do século XXI, conformando-o à estrutura social estabelecida, tendo vista a importância dada ao desenvolvimento da autorregulação, da habilidade para o mundo do trabalho e social, de formar hábitos consistentes, de normas de convivência, da autonomia para aprender ao longo da vida. Observa-se que as metas do NEJA para alunos e professores são conservadoras em relação às relações sociais vigente. Esse aspecto conformador fica ainda mais explícito quando se sinaliza ser uma das atribuições dos professores participantes “**Aceitar a mudança** e manifestar interesse por novas formas de ensinar e de aprender” (p. 16, grifo nosso).

É importante assinalar que não consta no manual uma bibliografia ou referências, nem se explicita o significado das terminologias adotadas, como se não houvesse necessidade de se expor sobre quais bases teóricas a argumentação da SEEDUC se constrói. Como se fosse implícita a suposição de que tais bases são óbvias, auto-evidentes, naturais, um senso comum. O mesmo ocorre com o Relatório de Gestão e Políticas Públicas de 2014. Isso por si só é revelador, pois explicita um possível significado ideológico: a intenção se naturalizar determinados pressupostos e, assim, inviabilizar a possibilidade de se reconhecer que o programa político da SEEDUC é fruto de determinadas visões de mundo vinculadas a interesses particulares que, por sua vez, se desdobram em projetos de sociedade específicos. E, ainda, que uma vez posto esse tipo de obstáculo, pode-se comprometer a catalisação de forças sociais em torno de um fim político distinto do que está posto.

Segundo o manual, historicamente, a Educação de Jovens e Adultos, “constitui um desafio para a gestão educacional” (p. 4). Situa-se, desta forma, a questão da baixa qualidade da educação oferecida na EJA dentro de um escopo gerencial, a despeito das determinações histórico-sociais para essa modalidade de ensino. Toda a problemática da EJA é resumida a um problema de gestão, a uma questão técnica.

Assim, o manual não faz menção ou, na melhor das hipóteses, faz referência indireta, às formas históricas em que a educação de jovens de adultos vem sendo realizada ao longo da história brasileira: cursos aligeirados, fragmentados, desarticulado à modalidade regular de ensino, via programas, campanhas temporárias e descontínuas. Não há indicativos – como já esperado – que apontem para a EJA enquanto uma educação de classe, expressão contundente das contradições do Estado brasileiro que, de forma retórica, declara em sua Constituição a educação de qualidade enquanto direito de todos, mas, na prática, não democratiza os saberes socialmente produzidos a todos indivíduos, deixando de fora uma ampla fração da sociedade que não tem acesso às bases científico-tecnológicas e histórico-sociais a que tem direito. A EJA não é somente um desafio à gestão educacional, mas uma modalidade de ensino, assim reconhecida a partir da LBD/1996, em relação a qual a sociedade brasileira tem uma dívida histórica.

Afirmar que, historicamente, a EJA constitui um desafio à gestão, pode até sinalizar o reconhecimento da precariedade da educação voltada a essa fração da população ao longo da história brasileira. Mas por propor que a solução à parca educação oferecida aos trabalhadores jovens e adultos se resume ao âmbito da gestão revela o desconhecimento de que a baixa qualidade da EJA não é acidental, mas produzida socialmente. Ela constitui-se enquanto expressão das desigualdades sociais produzidas e continuamente reiteradas na sociedade. Deve-se a um projeto de sociedade gestado desde a consolidação do Estado brasileiro, que tem dentre os seus elementos estruturais os que dizem respeito às relações entre esferas cultural (mentalidade escravocrata, cultura do bacharel), política (privatismo¹⁸) e econômica (aguda concentração de riqueza em poucas mãos), que visam a perpetuação do poder de uma elite que, historicamente, manteve-se destacada dos anseios da população e que não necessitava fazer concessões para a manutenção de seus privilégios.

Considerando que o Brasil se insere mundialmente de forma subordinada, a educação é hegemonicamente estruturada dentro de uma lógica perversa, na qual a educação escolar pública, laica, unitária, universal e de qualidade nunca se configuraram de fato como um problema às elites brasileiras pelo fato de serem dispensáveis à manutenção de privilégios. Trata-se da continuidade de “modernização do arcaico”, que se configura como elemento fundamental para a dominação. Diz respeito a um processo que se reitera ao longo da história,

¹⁸ Coutinho (2006, p. 183) afirma que “O elemento conteudístico mais importante dessa forma política autoritária e centralizadora de Estado é que ele sempre esteve claramente a serviço de interesses privados. O fato de esse Estado ter sido muito forte e de ter aparentemente se superposto à ordem privada não anula, de modo algum, uma realidade fundamental: a de que toda essa força esteve sempre – em primeira ou em última instância, mais em primeira do que em última – a serviço de interesses estritamente privados”.

acomodando elementos modernizadores com a não-ruptura de estruturas de acentuadas desigualdades econômica, social, cultural e educacional. Assim, a baixa qualidade da educação oferecida aos trabalhadores não é um acidente de percurso ou resultado da pouca profissionalização dos docentes e diretores, mas está relacionada a determinadas opções feitas pelas elites brasileiras, para as quais a qualidade da educação não se apresenta como uma questão premente, funcionando mais como um apelo retórico. Então, por onde passaria a solução do problema da educação? Paulo Freire nos alerta:

Estes, que oprimem, exploram e violentam, em razão do seu poder, não podem ter, neste poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmo. Só o poder que nasce da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para liberta a ambos (FREIRE, 2012, p. 34)

Logo, a solução da questão da qualidade da educação para os trabalhadores jovens e adultos tem como condição necessária a alteração na dinâmica do poder que se dá no seio da sociedade. Viabilizando, assim, a construção de uma contra-hegemonia pautada naquilo que realmente é de interesse das classes subalternas.

Retornando ao manual, na apresentação do programa são destacadas as finalidades do NEJA:

O Estado do Rio de Janeiro, através da Secretaria de Estado de Educação, implementa o Programa Nova EJA, na perspectiva de consolidar uma escola de qualidade, conectada ao século XXI, capacitada para preparar os jovens e adultos para o mercado de trabalho, estimular o desenvolvimento de suas habilidades, constituindo no espaço escolar as condições propícias para conquista de sua autonomia e inserção nos diferentes e diversos espaços da vida social: exercício da cidadania plena, o trabalho, participação comunitária, atuação no cenário político. [...]

Na ótica da evolução do ser, no desenvolvimento de suas potencialidades, é necessária uma metodologia que utilize estratégias de despertar e desenvolver nos jovens e adultos, habilidades e competências exigidas na sociedade e no mundo do trabalho. (RIO DE JANEIRO, 2015, p. 5)

Desta forma, figuram dentre as preocupações do programa a reinserção do aluno com baixa (ou sem) escolaridade no mundo do trabalho através da educação; a ação do aluno na sociedade enquanto exercício da cidadania, reforçando a solidariedade na comunidade no qual ele se insere. Pretende-se oferecer uma educação em sintonia com os novos tempos. Encara-se o espaço escolar como o lugar propício a se desenvolver habilidades e incentivar a participação dos alunos em contextos diversos de sua vida social. Percebe-se a convergência entre as teses do capital humano – nas quais a educação é concebida como investimento para a melhoria da posição do trabalhador no âmbito do mercado – e a pauta apresentada pelo

NEJA. Além disso, nota-se a preocupação de se mobilizar os indivíduos em prol da resolução das questões do seu contexto, em sua comunidade imediata, independente das determinações que incidem sobre os trabalhadores. Entende-se a escola como um lugar no qual se desenvolvem as habilidades e competência necessárias ao trabalhador autônomo e flexível, que se adequam aos diversos contextos nos quais se insere, conforme sinalizado por Paulani (2006). Assim, os processos educativos escolares no âmbito do NEJA são condicionados à convergência das potencialidades humanas com sua adequação às exigências do século XXI, no que diz respeito ao mercado de trabalho e às necessárias dentro dos quadros sociais vigentes.

Frigotto (2010) destaca que a teoria do capital humano defende, no âmbito macroeconômico, o vínculo direto entre educação, desenvolvimento econômico e redistribuição de renda; e no âmbito microeconômico, se propõe a explicar as diferenças individuais de produtividade e de renda e, por isso, a mobilidade social, a partir do investimento pessoal na educação. O autor denuncia o caráter apologético às relações sociais capitalistas na teoria do capital humano, tendo em vista que essa teoria não leva em conta os antagonismos entre classes sociais, bem como a estrutura social que se forma a partir da hegemonia de uma classe minoritária sobre a outra. No caso brasileiro, evade-se às condições concretas nas quais os processos educacionais se dão no âmbito nacional e na posição ocupada pelo país na divisão internacional do trabalho. Assim, não se leva em conta determinações importantes que condicionam os indivíduos em sua vida social e por isso não se pretende tocar nas estruturas desiguais sobre as quais a educação se assenta.

O caráter apologético das teses do capital humano ao capitalismo é percebido em seu movimento interno: ao mesmo tempo que se defende o vínculo entre educação, desenvolvimento econômico, redistribuição de renda na sociedade e mobilidade social, reconhece-se que um percurso escolar bem-sucedido depende fundamentalmente da condição econômica do sujeito: “O determinante que se torna determinado” (FRIGOTTO, 2010, p. 60). Essa circularidade, segundo o autor, deve-se ao tipo de análise realizada pelos defensores da teoria do capital humano que, por representarem a visão de mundo de uma classe, produzem um tipo de conhecimento que se não acessa o concreto, mas se atém, mantém e reforça aspectos do senso comum ou da pseudoconcreticidade¹⁹.

A teoria do capital humano [...] para manter-se terá de ser circular; ou seja, em vez de ser a teoria instrumento de elevação do senso comum à consciência crítica, será

¹⁹ Para mais detalhes, ver o capítulo 1.

uma forma de preservar aquilo que é mistificador deste senso comum (FRIGOTTO, 2010, p. 65)

As teses do capital humano são marcadas pelo método burguês no que diz respeito à produção de conhecimento, à concepção de sociedade (composta de indivíduo livres e orientados pela maximização do lucro), à concepção de ser humano (sujeito livre, racional, egoísta)²⁰.

Retomando os objetivos indicados no manual do programa Nova EJA, observa-se a ênfase no exercício da “cidadania plena” e a atuação política. Destaca-se desenvolvimento das potencialidades do educando tendo em vista as habilidades e competências exigidas na sociedade e no mundo do trabalho. A matriz do NEJA, segundo o manual do programa, se apresenta como alinhada com essa modalidade de ensino, além de incorporar em sua proposta metodológica aprendizagens compatíveis com as mídias atuais e as exigências do século XXI. É dito também que se procura valorizar a experiência de cada aluno, que é visto como “sujeito construtor de conhecimento”. A proposta tem como objetivo maior “construir uma sociedade mais justa, mais desenvolvida, mais igualitária e humana”. Percebemos a apresentação dos objetivos é feita de tal forma que tende a produzir um considerável consenso – afinal, quem se oporia à construção de uma sociedade mais igualitária e humana? Contudo, Ramos (2002) já nos alerta sobre as implicações da pedagogia das competências no âmbito curricular e suas limitações no que tange ao desenvolvimento da consciência crítica. Na seção que segue, delineamos brevemente a relação entre a pedagogia das competências e currículo, indicando suas implicações no programa Nova EJA.

4.3 O Novo EJA e a Pedagogia das competências

Podemos perceber uma aproximação dos objetivos do NEJA com o que Ramos (2002) chama de pedagogia das competências – no que diz respeito à ênfase nas habilidades e competências pensadas para o mundo do trabalho, e ao sujeito enquanto construtor do conhecimento.

²⁰ Nesse sentido, Kosik (1976) compreende que dentro dos marcos liberalismo, o ser humano total é abstraído em *homo oeconomicus*, uma concepção de ser humano no qual se “absolutiza, exagera e acentua determinadas qualidades do homem e prescinde de outras, porque são casuais e inúteis no âmbito do sistema econômico” (KOSIK, 1976, p. 85). Ou seja, trata-se de um homem “destilado” (KOSIK, 1976, p. 88).

A autora discute, dentre outros aspectos, a pedagogia das competências em seus pressupostos psicológicos, em sua gênese sócio-histórica, bem como suas implicações no plano do currículo. Esse último aspecto nos interessa em especial pelo fato de o Nova EJA ter em seu cerne a reestruturação curricular. Assim, julgamos adequado dar atenção especial ao capítulo 5 de Ramos (2002), intitulado “A noção de competência como ordenadoras das relações educativas”.

Destaca-se, no início do mencionado capítulo, que no plano pedagógico a pedagogia das competências traz condicionamentos à organização do currículo e legitima a passagem de um ensino centrado em saberes disciplinares a um ensino definido pela produção de competência verificáveis em situações e tarefas específicas. Desta forma, percebe-se que os conteúdos das disciplinas passam a ficar em segundo plano, sendo evocados quando necessários a situações concretas particulares.

Essa transformação no âmbito educacional tem um vínculo importante com as mudanças recentes no universo produtivo, que se caracterizam por processos cada vez mais automatizados, com máquinas complexas que se apropriam de parcelas cada vez maiores dos conhecimentos científicos, funcionando com grande autonomia em relação aos operadores. Nesse sentido, os conhecimentos científicos vêm se tornando cada vez menos importantes para a formação dos trabalhadores, dando lugar uma educação votada ao ordenamento de atitudes e práticas profissionais coerentes com o novo paradigma da produção. Passa a haver uma preocupação maior com os aspectos psicológicos do trabalhador dentro desse quadro de transformações.

As orientações demandadas pela esfera produtiva acabam por produzir uma materialidade no âmbito do currículo, configurando a *pedagogia das competências*. A discussão levada a cabo ao longo do capítulo, da qual destacaremos somente alguns elementos, se dá pelas óticas das teorias psicológicas da aprendizagem e das relações sociais da produção, evidenciando sua dimensão sócio-econômica.

No âmbito das implicações curriculares, a autora destaca a centralidade que a pedagogia das competências dá às diferenças e particularidades individuais. O aluno enquanto singularidade teria papel fundamental no processo educativo. A discussão da autora parte da chamada pedagogia diferenciada, uma pedagogia centrada mais na aprendizagem que no ensino, baseada na valorização do aluno enquanto sujeito da aprendizagem e na construção significativa do conhecimento. Advoga-se que, a despeito das experiências escolares se darem em conjunto, os percursos de formação são sempre diferenciados para os sujeitos singulares da aprendizagem. Nessa perspectiva, ganha relevância não somente as aquisições cognitivas

transmissíveis a situações diversas, mas em se recorrer, no processo educativo, aos saberes tácitos. A convergência entre os saberes tácitos e os formalizados se dariam mediante a situações concretas, desestabilizadoras da estrutura cognitiva do aluno. Assim, a contextualização tornaria possível a “abertura de canais de comunicação entre bagagem cultural do sujeito, quase sempre essencialmente tácita, e as formas explícitas ou explicitáveis de manifestação do conhecimento” (MACHADO, 1999a, p.20 apud RAMOS, 2002, p.258). Isso permitiria um processo de progressiva abstração, através diversas contextualizações, descontextualizações, recontextualizações. Assim, do ponto de vista pedagógico, significa

estruturar um conjunto de situações de aprendizagens significativas que nascem, inicialmente no currículo prescrito, realizam-se por meio do currículo real e configuram, com o conjunto das demais experiências vivenciadas pelos sujeitos, sua história individual de formação. (RAMOS, 2002, p. 259).

Ramos (2002), reconhecendo o vínculo entre a pedagogia das competências e a teoria da aprendizagem de Piaget, destaca, juntamente com Santomé (1998), os aspectos individualista e a-histórico da linha piagetiana, no âmbito das teorias psicológicas, e na sua relação com o currículo. De forma genérica, percebe-se que subjacente à defesa de um currículo centrado em situações de aprendizagem significativa, focadas nas necessidades e interesses dos indivíduos, há uma espécie de lei genérica e universal do desenvolvimento interno que deve ser respeitada para que o crescimento e desenvolvimento dos alunos possam ocorrer. Observa-se a primazia dos aspectos internos, das estruturas cognitivas e afetivas, sem se dar relevância às dimensões sociológicas do aprendizado e do processo de construção do conhecimento.

A partir de Machado (1990a apud RAMOS, 2002), é possível compreender o vínculo entre competências e aprendizagem significativa. Para o autor, a competência é uma mediação entre o conhecimento explícito e conhecimento tácito, relativo à bagagem cultural que o aluno traz consigo. Assim, o conhecimento disciplinar passa a ser compreendido como um elemento que só ganha sentido quando se vincula às pessoas, aos seus projetos individuais. A contextualização seria o momento oportuno no qual seria possível o enraizamento do conhecimento explícito no tácito, uma vez que proporcionaria ao aluno uma situação na qual a relação entre os conhecimentos disciplinares e suas vivências seria potencializada. Contudo, observa-se a secundarização ou subordinação dos conteúdos disciplinares na construção das competências, uma vez que são elas que determinam quais conhecimentos devem ser

acionados, dentro de um determinado contexto que potencialize sua elaboração e consolidação, por se vincularem aos projetos pessoais.

Pensando a respeito da pertinência dos conteúdos disciplinares no âmbito da pedagogia das competências, Ramos (2002, p. 224) questiona: “a demanda para que os processos educativos escolarizados se aproximem mais do mundo do trabalho limita-se aos aspectos da personalidade ou há espaço, também, para conhecimentos específicos?” Essa questão é pertinente dentro da perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, na qual os conhecimentos científicos são compreendidos como a materialidade necessária, através da qual os alunos podem ter acesso aos bens culturais desenvolvidos pela humanidade, possibilitando a construção de sínteses cada vez mais abrangentes do mundo. Os conteúdos seriam necessários por permitirem ao estudante a compreensão das relações sociais enquanto relações históricas, construídas pelos homens, bem como o entendimento científico da natureza, afastando-se de explicações mágicas para os fenômenos naturais. Os conhecimentos socialmente construídos são materialidades que favorecem, assim, a percepção histórico-social do ser humano.

Ramos (2002), a partir da compreensão de que o construtivismo constitui o aporte psicológico da pedagogia das competências; e de que se trata uma teoria pedagógica que confere excessiva ênfase aos aspectos subjetivos dos alunos, negligenciando o conjunto das determinações históricas e sociais que incidem sobre a educação; conclui que a pedagogia das competências tende a despolitizar o processo educativo. O enfoque piagetiano aproxima-se de uma concepção de homem como ser natural e biológico, apartado dos condicionamentos da sociedade.

O destaque dado à singularidade do aluno, por parte da pedagogia das competências, favorece a apreensão da realidade profundamente subjetiva, distanciando-se radicalmente de uma epistemologia que concebe o conhecimento como externo ao indivíduo, como a representação de uma realidade anterior ao pensamento, ainda que tal representação seja produto de uma relação dialética entre objeto e sujeito. Desse ponto de vista, não faz sentido supor que caberia à educação a transferência de saberes socialmente aceitos, uma vez que “os constructos mentais são sempre individuais e subjetivos na essência [...] o sujeito nunca poderia fazer afirmações sobre a realidade exterior ao seu pensamento” (RAMOS, 2002, p. 279). Observa-se, desta forma, que os pressupostos da pedagogia das competências se afastam radicalmente de uma posição materialista da realidade, que supõe a existência de objetos exteriores ao sujeito e a possibilidade conhecê-los objetos em si.

Considerando a convergência do programa Nova EJA com os princípios da pedagogia das competências, sugerimos que o NEJA, em seu plano documental, aponta para a impossibilidade ou impõe limitações ao desenvolvimento de uma educação que se aproxime daquela defendida pela Pedagogia Histórico-Crítica.

Além disso, nas seções anteriores, percebemos a organicidade entre as documentações analisadas, Relatório de Gestão da SEEDUC 2014 e o manual do programa Nova EJA, e as transformações recentes que têm ocorrido na sociedade, em especial aquelas relacionadas ao neoliberalismo e às mudanças no âmbito da produção. Assim, parece-nos que a formação intencionada pelo NEJA se afasta da formação integral do ser humano, no que diz respeito à documentação analisada, e se aproxima de uma formação humana sob a égide do capital.

4.4 Alguns números sobre o programa Nova EJA

Nessa seção apresentamos alguns dados referentes à EJA no estado do Rio de Janeiro, entre 2010 e 2014, a partir das informações que tomam como base o Censo Escolar²¹. Os dados foram coletados das Sinopses Estatísticas da Educação Básica²² e do site de indicadores do INEP²³. Nossa intenção é a de verificar o número de matrículas na EJA, em âmbito estadual, entre 2010 e 2014, bem como a distorção idade-série para o ensino médio no período.

Na tabela a seguir, apresentamos o número de alunos matriculados na rede pública estadual, na modalidade EJA presencial, em nível médio, entre 2010 e 2014.

²¹ Segundo o site no INEP, o Censo escolar, realizado e coordenado pelo instituto, é o “principal instrumento de coleta de informações da educação básica, que abrange as suas diferentes etapas e modalidades: ensino regular (educação Infantil e ensinos fundamental e médio), educação especial, educação de jovens e adultos (EJA) e educação profissional (cursos técnicos e cursos de formação inicial continuada ou qualificação profissional). O Censo Escolar coleta dados sobre estabelecimentos de ensino, turmas, alunos, profissionais escolares em sala de aula, movimento e rendimento escolar”. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 19 jul. 2015.

²² Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>

²³ Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>.

Tabela 3 - Número de alunos matriculados na rede da SEEDUC, na modalidade EJA presencial, nível médio (2010-2014)

Ano	2010	2011	2012	2013	2014
Nº de matrículas	91.235	71.991	56.097	57.645	55.770

Percebe-se que entre 2010 e 2014 houve um decréscimo de 39% no número de matrículas. Comparativamente, nos anos de 2012 (ano que antecede a implementação do programa), 2013 (ano em que o programa passa a ocorrer) e 2014 não há diferença substancial entre o número de matriculados. Não identificamos explicações para a queda abrupta de matriculados entre 2010 e 2012.

A despeito disso, ao realizarmos uma busca com a palavra-chave “Nova EJA”, no site da SEEDUC, nos deparamos com uma notícia, datada de 09/12/2014, intitulada “Número de beneficiados pelo EJA cresce em 2014”²⁴. Pelo título, poderíamos cogitar que a notícia se refere à EJA dos níveis fundamental e médio, além das modalidades presencial e semipresencial. Então, lendo a matéria, encontramos o seguinte parágrafo:

A metodologia inovadora da Nova EJA (Educação de Jovens e Adultos) está servindo de incentivo para que mais pessoas retomem e concluam os estudos. Segundo a Secretaria de Educação, a rede de ensino atendeu 65 mil alunos nas 507 unidades escolares em 2014. Um aumento de 76% se comparado a 2013, quando 37 mil estudantes matricularam-se no sistema antigo da EJA.

Assim, a notícia, que diz respeito especificamente ao Nova EJA e seu suposto impacto, não condiz com a variação do número de matriculados entre 2013 e 2014, quando, de fato, houve um decréscimo de 3,3%.

A tabela 4 se refere à distorção idade-série para o ensino médio, na rede estadual, no período delimitado. Observamos que entre 2010 e 2014 houve a diminuição de 13,4% do índice. Levando em conta que o NEJA teve seu início em 2013, este programa pode ter contribuído para queda 1,2% da distorção idade-série, entre 2013 e 2014. Todavia, tem que se levar em conta os efeitos do Programa Autonomia, que atua desde 2009 na rede estadual. De 2010 até 2014, observamos uma constante diminuição da distorção idade-série: 2,9 % entre 2010 e 2011; 5,2%, entre 2011 e 2012; 4,1% entre 2012 e 2013; e 1,2% entre 2013 e 2014.

²⁴ Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/imprensa/exibeconteudo?article-id=2273236>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

Tabela 4 - Distorção idade-série para o Ensino Médio (2010-2014)

Ano	2010	2011	2012	2013	2014
Distorção idade-série	51,5%	48,6%	43,4%	39,3%	38,1%

É importante considerar que há forte indícios de que a SEEDUC esteja proibindo a matrícula de alunos jovens e adultos em classes regulares, conforme a secretaria indica em seu site numa notícia datada de 26/09/2012²⁵, ao anunciar a implementação do programa em 2013. O texto é claro: “Maiores de 21 anos não terão mais a opção de cursar o Ensino Médio regular”. Dessa forma, a SEEDUC estaria proibindo o aluno jovem e adulto de cursar o ensino médio regular, revelando o compromisso com a correção da distorção idade-série em detrimento com o de oferecer a oportunidade ao estudante, em qualquer faixa etária, o acesso a uma formação mais ampla, como a do ensino médio regular.

Ao retirar o aluno jovem e adulto do curso regular, obviamente a distorção idade-série tende a diminuir pois, por definição, a EJA abarca exclusivamente alunos que já estão fora da idade escolar prevista e, por isso, não podem ser computados no cálculo do índice. É importante destacar que não identificamos, no âmbito legal, qualquer restrição para a inclusão de alunos jovens e adultos no ensino regular. A resolução nº 3, de 15 de junho de 2010, que institui diretrizes operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA, estabelece o seguinte:

Art. 6º Observado o disposto no artigo 4º, inciso VII, da Lei nº 9.394/96, a idade mínima para matrícula em cursos de EJA de Ensino Médio e inscrição e realização de exames de conclusão de EJA do Ensino Médio é 18 (dezoito) anos.

Interessante destacar que a proibição de alunos jovens e adultos cursarem o ensino médio regular não consta no manual do curso, nem no relatório de gestão de 2014, como se houvesse a intenção de não oficializar a prática. Parece se tratar de uma ação “oficiosa”, tendo em vista sua divulgação em meio não-legais, como uma notícia na internet, além da orientação presente numa apresentação em PowerPoint que tivemos acesso, voltada para a divulgação das ações do governo no combate à distorção idade-série. Em um dos slides de apresentação consta que o sistema da SEEDUC (Matrícula Fácil), através do qual se realiza a

²⁵ Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/imprensa/exibeconteudo?article-id=1236000>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

matrícula dos estudantes, irá travar caso se tente matricular alunos com 21 anos ou mais em turmas regulares, conforme a imagem que segue (destaque nosso):

Figura 3 - Slide da SEEDUC no qual se indica a obrigatoriedade do aluno da EJA se matricular no Nova EJA



Diante do exposto, nos perguntamos:

- Por que a SEEDUC decide, em 2013, repentinamente, desenvolver o NEJA, tendo em vista se tratar de uma modalidade de ensino desde 1996, com a LDB?
- Será que nesses 17 anos, entre 1996 e 2013, a secretaria não havia se atentado para a necessidade prevista e suas implicações na organização escolar, currículo e material didático específicos, referentes ao §1, do artigo 37 da LDB: “Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho”?
- O que está em jogo com a NEJA é a oferta de um ensino adequado à EJA ou a preocupação com a diminuição da distorção idade-série?
- Se a preocupação é com a oferta de um ensino compatível com os jovens e adultos, não haveria nesse grupo de estudantes os que poderiam se interessar por uma formação menos aligeirada, como a oferecida na modalidade regular? Por que proibi-los de terem acesso a essa formação? Por que o NEJA não poderia se por como uma opção possível ou preferencial, em vez de exclusiva aos trabalhadores?

- A SEEDUC não estaria antecipando uma escolha para os trabalhadores e, dessa forma, determinado a priori o tipo de educação que cabe a essa fração da população? Não teriam os trabalhadores o direito de escolherem o tipo de formação que lhes convêm?
- Não estaria a SEEDUC indicando que ao trabalhador cabe uma formação mínima? Que essa formação mínima é a mais adequada – e, no caso, a única possível?

Por fim, segundo o manual do programa, há uma preocupação por parte da SEEDUC em relação à adequação do ensino oferecido na EJA. Nesse sentido, o programa prevê o uso de material didático específico. Essa é um ponto positivo do programa que é corroborado pela direção e docentes da escola em Itaboraí, na qual realizamos algumas entrevistas. Todavia, vale se perguntar em que medida esse material se adequa às necessidades dos estudantes. Em nosso caso, nos propomos a avaliar em que medida esse material didático pode auxiliar o estudante no desenvolvimento do pensamento crítico. Ou, posto de outra maneira, pretendemos analisar as (im)possibilidades formativas do programa, sob a perspectiva da formação humana enquanto princípio educativo, no ensino de Física, tendo em vista a reconfiguração do currículo ensejada, a partir do material didático. É o que faremos no próximo capítulo.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO DO NOVA EJA PARA O ENSINO DE FÍSICA

No presente capítulo iremos descrever e analisar o material didático do programa Nova EJA destinado ao ensino de Física. Nesse processo, dialogamos com os livros didáticos e material do professor, incorporando as contribuições dos docentes entrevistados. Perscrutamos em nossa análise a caracterização das intenções explícitas e implícitas presentes nos livros, no que diz respeito aos limites e (im)possibilidades da formação humana pretendida pelo programa. Tomamos como pressuposto que subjacente à proposta didática há intenções formativas, expressões de sentidos para o ensino de Física destinado aos jovens e adultos trabalhadores.

É importante destacar que nossa pesquisa tem como campos principais o material didático e a fala dos professores. Ambos nos sinalizam os sentidos envolvidos e que tensionam a formação proporcionada pelo programa Nova EJA.

Tendo em vista uma adequada exposição, resolvemos dividir o capítulo em algumas seções:

1. A linguagem enquanto produção ideológica – discutimos sobre algumas das ideias de Bakhtin que dizem respeito à palavra enquanto signo ideológico e produto da sociedade;
2. Entrevista com docentes: campo de pesquisa e procedimentos metodológicos – apresentamos o contexto da escola onde os docentes lecionam, além de descrever a forma que organizamos e realizamos os diálogos;
3. O material didático da Nova EJA: o diálogo de consciências – nesta seção apresentamos e analisamos os livros didáticos e os manuais do professor dentro da compreensão de que estabelecemos o diálogo entre as diversas consciências produzidas socialmente: a do pesquisador, dos docentes, daquelas responsáveis pela confecção do material didático e dos que escolheram os livros destinados ao ensino de Física para compor o conjunto de materiais destinados aos alunos jovens e adultos. Tais consciências se inserem numa arena na qual sentidos são disputados; concepções e perspectivas a respeito do currículo e do ensino de Física para a EJA são objetos de pleito pelas consciências que se embatem e, no extremo, dizem respeito às concepções das classes que se antagonizam, aos seus projetos de educação e de sociedade.

5.1 A linguagem enquanto produção ideológica

Entendemos que os documentos oficiais, o material didático e as falas dos professores constituem um material enunciativo, desta forma consideramos pertinente que sejam cotejados por meio de uma abordagem que toma a linguagem como produto social e móvel de ideologias (BAKHTIN, 2000). Para Bakhtin, a linguagem é concebida como expressão da totalidade da vida, sendo que na nossa relação com o mundo da vida construímos a nossa consciência. Assim, nas palavras do autor:

Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros [...], e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão para a formação original da representação que terei de mim mesmo (BAKHTIN, p. 378).

Compreender um documento como material enunciativo implica em, primeiramente, reconhecer que ele possui uma materialidade física: é, por exemplo, feito de papel em cuja superfície são impressos, por determinados processos tecnológicos, textos, figuras, esquemas (se for o caso) etc. O corpo físico em si não reflete e refrata outra realidade. Tomando um exemplo dado por Bakhtin, a foice e o martelo não passam de instrumentos que servem a determinadas funções laborais. Contudo, esses corpos quando visto do prisma dos significados, passam a refletir e refratar a realidade, tornando-se signo ideológico. Assim, uma lei, um decreto – no plano legal – um currículo, um livro didático – no plano educacional – evocam determinados significados socialmente construídos que ultrapassam o corpo físico. Ou seja, esses materiais são signos ideológicos. Independente do seu conteúdo, um documento, por ser um material enunciativo, se remete a uma gama de sentidos produzidos socialmente a seu respeito.

Bakhtin (2006) destaca a importância da linguagem enquanto elemento que permite a percepção das sutis mudanças sociais. O mais importante material que permite o estudo da linguagem é a palavra: o fenômeno ideológico por excelência. Ela é o modo mais puro e sensível da relação social; mais neutro, possibilitando uma diversidade de expressões ideológicas (artística, religiosa, científica), de interação e de constituição de outros signos ideológicos, como uma composição musical, por exemplo; mais socialmente ubíqua, por estar presente no cotidiano sem a necessidade de suportes técnicos, dependendo somente da fisiologia

humana; e é o mais importante instrumento de consciência, tendo em vista que mesmo sem ser exteriorizada, funciona como material para o discurso interior.

O autor reconhece em sua obra a premência de se desenvolver filosofia da linguagem sob a perspectiva do materialismo histórico. Ou seja, uma filosofia que apreenda a linguagem enquanto construção histórico-social relacionada às condições materiais que permitem ao homem a produção da sua existência. No sentido de estabelecer diálogo com o conhecimento contemporâneo, o autor realiza a análise geral das linhas mestras do pensamento filosófico e linguístico da sua época e das que lhe antecedem. Dessa forma, ganham relevo duas orientações: o “subjetivismo idealista” e o “objetivismo abstrato”.

Para a primeira orientação, a língua é construída continuamente pela fala e é produzida pelo psiquismo individual. Implícita a essa perspectiva, tem-se uma dualidade entre interior e exterior; entre o mundo interno e sua forma externa. Ganha destaque a categoria expressão, que se refere à materialidade da consciência. O psiquismo individual seria a fonte, o lugar de primazia onde as ideias se formariam e a expressão seria o meio físico (imperfeito, por não dar conta dos múltiplos aspectos da interioridade) através do qual as ideias tornar-se-iam concretas. A língua seria “uma atividade, um processo criativo ininterrupto de construção (“energia”), que se materializa sob a forma de atos individuais da fala” (BAKHTIN, 2006, p. 72). As leis da criação linguística seriam essencialmente as leis da psicologia individual. Desta forma, conhecer a produção da língua significa perscrutar os processos que se dão no interior do indivíduo. O motor dessa produção é de natureza artística, tendo em vista ser significativa àquele que cria.

Em posição diametralmente oposta, o objetivismo abstrato repousa na tese de que língua é um produto social estável. A despeito de cada enunciação ser um ato de criação individual, nela estão presentes determinados elementos idênticos aos presentes em outras enunciações no seio de determinado grupo de locutores. São esses traços (fonéticos, léxicos, gramaticais) idênticos que possibilitam a unicidade de uma dada língua e sua compreensão por aqueles que dela partilham. A relação entre o indivíduo e língua é de natureza coercitiva, tendo em vista que cada pessoa deve se submeter à língua estabelecida para que possa estabelecer suas relações sociais.

A língua opõe-se ao indivíduo enquanto norma indestrutível, peremptória, que o indivíduo só pode aceitar como tal [...] o indivíduo recebe da comunidade linguística um sistema já constituído, e qualquer mudança no interior deste sistema ultrapassa os limites de sua consciência individual. O ato individual de emissão de todos e qualquer som se torna ato linguístico na medida em que se ligue a um sistema

linguístico imutável (num determinado momento de sua história) e peremptório para o indivíduo (BAKHTIN, p.78, 79).

Aqueles que se alinham a essa orientação reconhecem as mudanças históricas sofridas pela língua, todavia defendem que tais modificações não podem ser objeto de estudo da linguística tendo em vista sua natureza aleatória, imprevisível e não-normativa. Contrapõem a fala, enquanto ato individual contingente, e a língua, enquanto fato social racional estabelecido e passível de sistematização. Assim fala é língua são fenômenos de naturezas distintas, regidos por leis estranhas entre si. Sob essa ótica

Os atos individuais de fala constituem, do ponto de vista da língua, simples refrações ou variações fortuitas ou mesmo deformações das formas normativas. Mas são justamente estes atos individuais de fala que explicam a mudança histórica das formas da língua; enquanto tal, a mudança é, do ponto de vista do sistema, irracional e mesmo desprovida de sentido. Entre o sistema da língua e sua história não existe nem vínculo nem afinidade de motivos. Eles são estranhos entre si (BAKHTIN, 2006, p. 83).

Estas breves observações explicitam parcialmente as ideias que balizam as críticas de Bakhtin e lhe servem para explicitar seu ponto de vista a respeito da linguagem enquanto produção social e, especificamente, da enunciação enquanto produto do fenômeno social da interação verbal.

No que diz respeito à orientação do objetivismo abstrato, a crítica de Bakhtin recai na observação de que para o locutor a língua não se apresenta como um sistema com normas inexoráveis. Tal sistema não passa de mera abstração produzida por determinados grupos sociais. O sistema linguístico é o produto de uma reflexão sobre a língua, reflexão que não procede da consciência do locutor e que não serve aos fins de comunicação imediata. Na realidade, o locutor se serve da língua para suas necessidades enunciativas concretas. Ou como nos diz Bakhtin: “o centro de gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto” (BAKHTIN, p. 93, 94).

A esse ponto pode nos parecer que a língua, dentro da perspectiva bakhtiniana, se aproxima das conclusões do subjetivismo idealista, com a palavra sendo produzida pelo indivíduo. Bakhtin não desmerece a importância do indivíduo na produção da língua, contudo, discorda com a perspectiva do subjetivismo idealista ao defender a tese que a própria consciência humana é produzida socialmente. A palavra, sendo uma produção social, fruto de determinado consenso (social), impregna o mundo interior e permite o discurso exterior e interior.

Segundo o subjetivismo idealista, as forças criadoras e organizadoras da língua estariam no interior do indivíduo. A expressão seria produzida internamente, sendo materializada externamente através da palavra. Sob essa perspectiva, o material do mundo interior teria primazia em relação à expressão objetiva. A exteriorização, sempre uma tentativa limitada de reproduzir o universo interno, teria apenas a função de tentar traduzir aquilo que já havia sido elaborado anteriormente dentro do indivíduo.

Já Bakhtin defende que tanto o material interno quanto o externo não possuem naturezas distintas, ao contrário, ambos são de natureza social. Ganha relevo o fenômeno da interação verbal como produtora da enunciação, como aquilo que engendra a palavra. A interação verbal serve à produção tanto da consciência individual quanto à sua expressão externa, sendo determinada pela circunstância social imediata e pelos contornos sociais mais amplos. Em outras palavras, o centro organizador da língua estaria na sociedade, e não em um lugar ideal dentro do indivíduo.

A enunciação realizada é como uma ilha emergindo de um oceano sem limites, o discurso interior. As dimensões e formas dessa ilha são determinadas pela situação da enunciação e por seu *auditório*. A situação e o auditório obrigam o discurso interior a realizar-se em expressão exterior definida, que se insere diretamente ao contexto não verbalizado da vida corrente, e nele se amplia pela ação, pelo gesto e ou pela resposta verbal dos outros participantes na situação da enunciação (BAKHTIN, 2006, p.127, 128).

A palavra do locutor sempre pressupõe um interlocutor real, inserido em determinado contexto. Mesmo no que diz respeito ao discurso interior, é possível depreender um cenário social, um universo impregnado de elementos socialmente partilhado com um grupo social, dentro de um horizonte social mais amplo. O mundo interior é uma produção social, reflexo e refração da realidade socialmente construída. “O mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um auditório social próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações etc” (BAKHTIN, 2006, p.115).

Se acompanharmos a enunciação em seus estágios iniciais, perceberemos que o desenvolvimento das atividades mentais se dá sob um cenário social, aprendido pelo indivíduo ao longo de sua existência. As palavras, que por si só são depuradas de determinado acervo socialmente produzido, se estruturam tendo em vista o contexto social. Nessa “gênese”, já são dotadas de intenção, entonação, estilo, ou seja, já são expressão ideológica – a despeito de haver ou não exteriorização. A expressão exterior, na maior dos casos, apenas serve como extensão e esclarecimento da orientação tomada pelo discurso interior.

Assim, não existe dualidade entre interior e exterior, ambos são compostos pela substância social. A enunciação, enquanto fenômeno social, é produzida pela interação verbal. A qualidade dessa interação depende inteiramente da situação social mais imediata e o meio social mais largo. São eles que estruturam a enunciação. “O centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo” (BAKHTIN, p. 123, 124).

A verdadeira substância da língua não consiste num sistema abstrato de forma linguísticas, tese do objetivismo abstrato, nem decorre essencialmente do interior do indivíduo, tese do subjetivismo idealista; mas é produzida pelo fenômeno social da interação verbal, realizado através das enunciações. Pode-se afirmar, dessa forma, que a língua é uma construção dialógica, não abstrata ou individualmente monológica.

Nesse contexto, o discurso escrito pode ser compreendido como integrante de uma discussão ideológica de grande escala, pois, tendo como destino uma fração da sociedade, se pretende responder determinadas questões, refutar argumentos, confirmar concepções, antecipar respostas e contrapontos, buscar apoio etc. Assim, a palavra escrita traz em si um potencial de intervenção na sociedade, de reprodução e transformação social. Afinal, a palavra é signo ideológico – desde o momento da sua “elaboração” já vem embebida de determinadas intenções, entonações e visões de mundo, que se vinculam a determinados grupos sociais.

A sociedade capitalista é composta por classes antagônicas entre si, de forma que para um mesmo objeto haverá interesses não harmonizáveis. Sob a ótica da luta de classes, a palavra, enquanto signo ideológico, é viva e dinâmica por estar relacionada a interesses sociais de grupos que se opõem. A classe social dominante tende a conferir ao signo ideológico um caráter neutro e descolado da realidade das diferenças de classe, a fim de abafar ou ocultar a luta em torno de sentidos, pretendendo tornar o signo monovalente, elidindo, assim, de sua multiplicidade de significados. É o que ocorre quando o programa, em seu manual de orientações, se nega a assumir a possibilidade de dissenso em relação ao seu conteúdo, ao não explicitar suas referências teóricas.

Na realidade, todo signo ideológico vivo tem, como Jano, duas faces [...] Esta dialética interna do signo não se revela inteiramente a não ser nas épocas de crise social e de comoção revolucionária. Nas condições habituais da vida social, esta contradição oculta em todo signo ideológico não se mostra à descoberta porque, na ideologia dominante estabelecida, o signo ideológico é sempre um pouco reacionário e tente, por assim dizer, estabilizar o estágio anterior da evolução social e valorizar a verdade de ontem com sendo válida hoje em dia. (BAKHTIN, 2006, p. 46).

Desta maneira, realizamos a análise do material didático do Nova EJA na perspectiva de que ele constitui uma materialidade que se insere na totalidade dos conflitos que se dão no seio da sociedade. E, dessa forma, é parte que tem como importante determinação a configuração hegemônica de sentidos a respeito da educação destinada aos jovens e adultos trabalhadores. Todavia, a realidade é contraditória, e determinação não pode ser tomada como absolutização ou causalidade mecânica sob pena de interpretar o materialismo histórico sob uma ótica positivista. Além disso, como os significados a respeito de determinado objeto são infinitos, nos juntamos aos professores entrevistados na interpelação de sentidos para o currículo do NEJA, expresso no material didático.

5.2 Entrevista com docentes: campo de pesquisa e procedimentos metodológicos

Com o intuito de compreender a implementação do programa Nova EJA na realidade escolar, realizamos entrevistas com dois professores de Física do programa que foram gravadas em áudio e uma delas foi transcrita posteriormente por razões indicadas adiante. A escola selecionada é da rede estadual e situa-se no município de Itaboraí. Essa escolha deve-se a nossa intenção inicial de avaliar os desdobramentos educacionais da instalação do Complexo Petroquímico do Estado do Rio de Janeiro (COMPERJ) na região.

A respeito do COMPERJ, identificamos que sua construção teve início em maio de 2008. Nele pretendia se produzir derivados de petróleo e produtos petroquímicos, numa área de 45 km², o equivalente a 10,5% da área de Itaboraí²⁶. O COMPERJ dependeria de uma estrutura logística externa que inclui vias de acesso, emissários de efluentes, adutoras, infraestrutura dutoviária, linhas de transmissão, etc. Por conta de sua extensão, a obra influenciaria outros municípios além de Itaboraí como, por exemplo, Magé e São Gonçalo. Importante destacar que a implantação do COMPERJ faz parte do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) do Governo Federal do governo Dilma (2011-2014), estando relacionado com a promessa da construção da Linha 3 do metrô.

²⁶ Disponível em: <<http://www.petrobras.com.br/pt/nossas-atividades/principais-operacoes/refinarias/complexo-petroquimico-do-rio-de-janeiro.htm>>. Acesso em: 11 fev. 2015.

O empreendimento, ainda em sua fase de implantação, tem sido alvo de denúncias e polêmicas de diversas naturezas: greve dos trabalhadores, protestos²⁷, obras paralisadas, obras retomadas parcialmente, prejuízos à população de pescadores, licença suspensa, questionamentos sobre a escolha da área, ameaças a ecossistemas protegidos, conflitos sobre competência institucional para licenciamento, fragmentação do processo de licenciamento com fins de inviabilizar a análise do conjunto de impactos sinérgicos e cumulativos (FAUSTINO e FURTADO, 2013).

O projeto inicial contemplava uma unidade de refino com capacidade de processamento de 165 mil barris de petróleo por dia, além de uma unidade de petroquímicos básicos de primeira geração – eteno, benzeno, p-xileno e propeno – e seis unidades de petroquímicos de segunda geração. Diversos fatores, no entanto, fizeram o projeto não alcançar todo o seu potencial²⁸. A descoberta dos esquemas de corrupção dentro da Petrobrás, revelados pela Operação Lava Jato, envolvendo diversas empresas com contratos no COMPERJ, o alto endividamento da estatal, a baixa do preço do barril de petróleo e a alta do dólar foram alguns deles. A própria Petrobras resolveu que somente a Unidade de Processamento de Gás Natural será finalizada dentro do Plano de Investimentos 2015-2019, mas até mesmo essa obra está tendo dificuldades para seguir adiante.

A escola na qual selecionamos professores para as entrevistas situa-se no município de Itaboraí e as conversas com a direção e docentes sinalizam que a dinâmica escolar recente vem sendo influenciada pelo empreendimento.

Nossa aproximação com a escola se deu através da mediação de uma pesquisadora da UERJ/FFP, que já havia lecionado na escola. Trata-se da Prof^a Dr^a Elaine Ferreira Rezende, professora adjunta da Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Através dela tivemos nosso primeiro contato com a direção da escola em novembro de 2014. Já neste encontro a direção fez questão que mantivéssemos o anonimato da escola e dos seus profissionais por receio de possíveis repercussões persecutórias por parte da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. Nessa oportunidade também conhecemos um professor de Física que, na época, trabalhava no programa Nova EJA, com quem pude conversar conversamos pouco sobre a pesquisa. De início, o docente mostrou-se bastante solícito.

²⁷ No dia 10/02/2015 o tráfego na ponte Rio-Niterói foi interrompido por trabalhadores do Comperj protestando contra atrasos no pagamento. Disponível em: <<http://www.ofluminense.com.br/editorias/cidades/manifestacao-fecha-pista-da-ponte-e-prejudica-transito>>. Acesso em: 11 fev. 2015.

²⁸ Disponível em: <<http://www.jb.com.br/economia/noticias/2016/01/27/comperj-ja-acumula-37-mil-demissoes/>>. Acesso em: 08 fev. 2016.

Retomamos o contato com a escola em maio de 2015, momento no qual pudemos conversar melhor com a direção e compreender um pouco da história da escola. Destacamos dessa conversa (que não foi gravada) o histórico de considerável busca de alunos jovens e adultos por vagas, por conta da infraestrutura da escola, sua tradição na modalidade e equipe bem estruturada. Recentemente, segundo a direção, a procura tem se reduzido por diversos motivos, dentre eles a implementação do programa Nova EJA, acompanhada pela ampliação do número de escolas da rede estadual que passaram a ofertar a modalidade. Destacou-se também o número considerável de alunos trabalhadores do COMPERJ e seus filhos, que têm ingressado na escola buscando concluir o ensino médio, inclusive vindo de outras regiões do país. A direção também sinaliza a frequência de alunos jovens e adultos de diversas faixas de renda, pela escassez de oferta de EJA na rede privada na região de Itaboraí.

Soubemos, nessa conversa, que a escola possui quatro professores que trabalham ou já trabalharam no programa Nova EJA: dois licenciados em Física, um licenciado em Matemática e outro em Química. Em 2015 o NEJA foi atendido pelos dois professores que não têm formação específica na área de Física.

Nossa intenção em dialogar com os docentes visava compreender sua visão a respeito do programa Nova EJA, de forma geral, e especificamente sobre o material didático (manual do professor e livro do estudante). Contudo, como pano de fundo, julgamos pertinente compreender a importância dada pelo professor ao ensino de Física, quais sentidos eram dados ao ensino de Física na EJA.

No que tange o livro didático de Física, valia a pena buscar entender sua importância, quais eram os elementos imprescindíveis à aprendizagem e seus usos. Assim, seria possível figurar na fala dos professores aspectos como: linguagem adequada, imagens atrativas, esquemas explicativos, exercícios contextualizados etc. Essas questões nos permitiriam acessar os elementos valorizados pelos docentes a respeito da estrutura de um livro didático e seus usos.

Nesse contexto, seria importante indagar a respeito da experiência do professor com o livro do aluno do NEJA, os porquês do seu uso, do não-uso ou das formas de uso. Nesse âmbito, julgamos importante destacar algumas dimensões que nos permitissem analisar alguns aspectos relevantes no que diz respeito à possibilidade da formação integral do estudante: a relação quantidade/qualidade do livro do estudante; a relação entre a Física, História e sociedade; a adequação do material ao estudante jovem e adulto. Considerações semelhantes são válidas para o material do professor.

O diálogo com os professores teve somente alguns pontos para orientação, tendo em vista os objetivos apresentados anteriormente, expressos nas seguintes questões:

1. Fale a respeito do ensino de Física para os alunos jovens e adultos, e, em especial, para o aluno que procura o colégio.
2. O que você teria a dizer sobre o programa Nova EJA?
3. E sobre o material didático produzido pelo programa?

Acreditamos que essas questões centrais têm o potencial de nos ajudar a alcançar os objetivos apresentados anteriormente. Antes de trabalhar as três perguntas, foi aplicado um questionário (apêndice A) a fim de colher algumas informações a respeito dos docentes.

Todavia, nossas tentativas de aproximação com os docentes foram complicadas principalmente pela dificuldade de conciliar agendas. Foram inúmeras as tentativas de combinar horários que não se concretizaram pelo fato de alguns docentes não atenderem as ligações e de não retornarem os recados. Começamos a perceber que havia certa resistência por parte dos professores. Apesar das dificuldades e contratemplos conseguimos realizar duas entrevistas.

A primeira, que durou cerca de uma hora, se deu com um docente, que chamarei de Paulo (nome fictício) que havia trabalhado no NEJA no ano de 2014, e se mostrou de fato bastante confortável e receptivo. Inclusive a nossa conversa se deu em outra escola, fora do seu horário de trabalho. Trata-se de um professor licenciado em Física, com experiência de dez anos na modalidade e bastante interessado em discutir sobre o programa. Esse interesse ficou claro por sua participação na formação continuada do programa ao longo de um ano, o primeiro semestre sendo obrigatório e com bolsa, e o seguinte por sua iniciativa e sem bolsa. O docente leciona Física desde 1997 e trabalha com EJA desde 2005. Sua experiência com a modalidade iniciou-se na escola em Itaboraí. É licenciado em Física pela Universidade Federal Fluminense desde 1999. Trabalha atualmente na rede pública e privada com carga horária semanal de 50 horas-aula, 18 na rede privada e 32 na pública. Apesar de trabalhar em 4 escolas o professor declara não ter dificuldades nos deslocamentos entre sua casa e o local de trabalho, e entre os locais de trabalho. A transcrição completa da entrevista encontra-se no (apêndice B). Ela será cotejada ao longo da nossa análise do programa Nova EJA e seu material didático.

A segunda entrevista se deu com o professor Lucas (nome fictício), na própria escola, mesmo em circunstâncias que dificultaram o seu andamento. É preciso destacar que desde o

início o professor apresentou muita resistência em conceder entrevista pelo fato de não ter formação na área de Física, conforme ele mesmo declarou. Todavia, fomos insistentes e depois de várias tentativas de contato conseguimos agendar um horário no final de 2015, o que se mostrou muito contraproducente, pelo fato ser época de fechamento médias, aplicação de provas de recuperação etc. De fato a entrevista se deu de forma aligeirada, dentro de sala de aula (foi o lugar mais reservado que conseguimos), com o docente informando as médias dos alunos que apareciam e aplicando prova de recuperação. Percebemos que o professor estava sendo evasivo e generalista em suas respostas.

Notamos ao longo da curta conversa – que durou cerca de um terço do tempo de diálogo com o professor Paulo – o “distanciamento” do professor Lucas, certa irritabilidade com as perguntas. Compreendendo que toda a entrevista é uma relação social e hierárquica entre pesquisador e pesquisado (BOURDIEU, 2007), acreditamos que uma das barreiras que não conseguimos transpor no diálogo com o professor Lucas foi a redução da distância social e de hierarquia. A posição do docente – licenciado em Matemática, inexperiente e não-especialista no ensino de Física, graduado em faculdade particular²⁹ – pode ter produzido o efeito de afastamento em relação ao pesquisador – licenciado em Física, mestrando numa universidade pública, especialista no ensino de Física. As enunciações produzidas na interação verbal com o docente, dentro do contexto social da entrevista, não nos permitiram ter um grau de segurança ou de certeza a respeito dos sentidos atribuídos pelo professor Lucas aos diversos aspectos elencados pela pesquisa. Parece-nos que as enunciações foram enformadas de tal maneira pelo contexto que os sentidos produzidos pelo docente a respeito das questões propostas pretendiam aligeirar o diálogo, a partir de respostas “prontas”, concisas, obstrutivas de aprofundamentos. Assim, decidimos não analisar essa entrevista por não estarmos seguros de sua confiabilidade. Todavia, consideramos importante destacar, enquanto dado da pesquisa, a existência de docentes não-especialistas lecionando a disciplina Física no programa Nova EJA. Também é relevante considerar as possíveis limitações, no âmbito do ensino, de um professor lecionar uma disciplina para a qual não tem formação específica.

²⁹ Não estamos afirmando que a formação proporcionada pelas faculdades privadas seja necessariamente superior à das públicas. Todavia, percebemos, a partir de nossa vivência, no senso comum, a crença de que a qualidade do ensino superior ofertado pelas instituições públicas é superior à das privadas.

5.3 O material didático do Nova EJA: o diálogo de consciências

O material didático do NEJA constitui-se de um conjunto de livros didáticos (RIO DE JANEIRO, 2013a, 2013b, 2013c, 2013d) e material de professor (RIO DE JANEIRO, [s.d.]a, [s.d.]b, [s.d.]c, [s.d.]d). Também foi disponibilizado na formação continuada obrigatória, semipresencial, um CD-ROM com material multimídia para fins didáticos. Para o aluno, no que diz respeito ao ensino de Física, são disponibilizados quatro volumes; cada um deles aborda as Ciências da Natureza (Física, Química e Biologia). São dois volumes para o módulo 2 e mais dois volumes para o módulo 4.

Coincidindo com as orientações do Banco Mundial (TORRES, 1998), o currículo de Física é apreendido pelo livro didático, havendo aí uma distinção em relação ao Ensino Médio Regular da rede estadual, que tem seu Currículo Mínimo organizado numa lista de habilidades e competências organizadas em conjuntos com os conteúdos disciplinares.

A existência de um material específico para EJA é reconhecida como um grande avanço para a melhoria da qualidade do ensino por parte da direção da escola em Itaboraí e pelo professor Paulo. Isso é compreensível, considerando que antes do programa, não havia material didático que se pretendesse específico à modalidade, diferentemente do que se dava no ensino regular. Também é importante ressaltar a qualidade do papel utilizado na confecção dos livros, que consideramos bastantes adequado. Essas opiniões são compartilhadas com o professor Paulo (apêndice B, p. 141):

Mas todos os alunos tinham [livro]. Tinha quantidade para que cada aluno da sala ter o seu. Isso é que era importante. Cada aluno da sala tinha o seu. Poderia levar pra casa se quisesse. Poderia ficar com ele durante os seis meses. Poderia escrever no material, ou seja, era consumível. Entendeu? [...] O material da página do livro, perfeito [...] Dava pra escrever, não rasgava à toa, então, tranquilo. Então, tinha vários pontos positivos, um livro que dá perfeitamente pra você usar. Não tinha, à exceção do peso, né, não tinha problema pro aluno, então era um material que poderia ser utilizado em qualquer lugar.

Os capítulos (chamados de unidades) do livro do aluno possuem diversas seções. Contudo, não consta na apresentação do livro uma explicação sobre a estrutura do livro. Inclusive existem ícones que aparecem de maneira inconsistente ao longo dos volumes e cujo significado não é óbvio. Um exemplo é o símbolo que surge na página 225, volume 1, módulo 2. (RIO DE JANEIRO, 2013a). Na página 256, o ícone é apresentado sob o título “Material Não Formatado_Links”, indicando certamente um erro, e “Recursos complementares” mais

adiante e no volume 2 do mesmo módulo. Nos livros do módulo 4 o ícone simplesmente desaparece. A seguir, apresentamos um quadro que explica a estrutura do livro do aluno, na parte destinada ao ensino de Física – afinal, constam no mesmo livro conteúdos de Química e Biologia. Existem tópicos que aparecem pontualmente ao longo dos diversos volumes e, dessa forma, não servem como estrutura de todo o material didático. Por isso, tais tópicos não foram considerados como seções.

Quadro 3- Seções do livro didático destinado ao ensino de Física, no NEJA, e sua descrição

Nome da seção	Do que trata
Para início de conversa...	Introdução das unidades. Geralmente traz um breve texto para contextualização, abordando temas como saúde, tecnologias, cotidiano, notas históricas.
Objetivos de aprendizagem	Segue a seção “Para início de conversa...”, apresenta os objetivos a serem alcançados ao fim do estudo da unidade. Centralizam-se nos conteúdos físicos.
Saiba mais	Apresenta textos ao longo das unidades que buscam relacionar a Física com outras áreas como, por exemplo, artes plásticas, música, meio ambiente, tecnologias. Também inclui observações sobre os conteúdos de Física, pequenos experimentos e notas biográficas.
Multimídia	Traz sugestões de conteúdos multimídias disponíveis na internet.
Atividades	Vem ao longo da unidade como exercícios para fixação dos conteúdos apresentados.
Resumo	Resumo dos pontos mais importantes da unidade.
Veja ainda	Traz sugestões de aprofundamento, curiosidades, sugestões de links etc.
Respostas das atividades	Resolução das atividades
O que perguntam por aí?	Questões do ENEM e exames vestibulares, com respostas comentadas.
Caia na rede!	Sugestão de links para aprofundamento e curiosidades.

Reconhecemos alguns aspectos positivos do livro didático, dentre eles a oportunidade de o aluno ampliar seus conhecimentos através da internet, a despeito das dificuldades que podem ser encontradas pelos alunos da EJA no acesso à internet e na navegação em si. O professor Paulo destaca a importância da seção “Cai na rede!” em sala de aula. Trata-se de uma experiência interessante que ilustra as possibilidades de uso do livro didático (apêndice B, p. 140):

[...] tinha referências bibliográficas e referências da internet, vídeos inclusive no YouTube que o aluno poderia, em casa, acessar e ver. Vídeos que estavam lá que tinham relacionados à matéria então eles poderiam complementar via internet o que assistiu em sala de aula [...] Tinha até o caso de um aluno que [...] complementava do próprio celular, que tinha um plano de internet, então ele fazia do celular: “aqui professor, esse vídeo aqui é maneiro”. E aí uma das experiências eu só fiz em sala de aula porque ele viu no, na internet, “pô, professor, vamos fazer isso aqui em sala de aula”. E nós fizemos em sala de aula u....uma experiência que era quebrar um coco com uma bala de iogurte

Notamos que todos os volumes são introduzidos com uma saudação da Fundação Cecierj e da SEEDUC, bem como uma citação de Hermann Hesse³⁰:

Nada lhe posso dar que já não exista em você mesmo. Não posso abrir-lhe outro mundo de imagens, além daquele que há em sua própria alma. Nada posso lhe dar a não ser a oportunidade, o impulso, a chave. Eu o ajudarei a tornar visível o seu próprio mundo, e isso é tudo.

A despeito das intenções de Herman Hesse ao escrever esse trecho e do contexto do qual foi extraído, nos questionamos o porquê dessa citação no início de cada um dos quatro livros destinados ao ensino das Ciências da Natureza. Qual sentido pode se depreender do trecho “Nada lhe posso dar que já exista em você mesmo”? É papel do livro didático tornar visível “o seu próprio mundo” – o do aluno – como se o ensino proporcionado pelo material servisse a um tipo de autoconhecimento? Seria essa a missão do programa Nova EJA: ajudar o estudante a desvelar seu “mundo interior”, ao oferecer a “oportunidade, impulso, a chave” para “abrir outro mundo de imagens” que na verdade é aquele que “há está em sua própria alma”?

Não entendemos o trecho de Hermann Hesse como acidental ou sem intenção, antes compreendemos tal citação como um dos elementos que se arranja organicamente ao projeto formativo intencionado pelo NEJA, tão claramente explicitado nos documentos que orientam

³⁰ Hermann Hesse (1877-1962) foi um poeta, romancista e ensaísta alemão. Em 1949, recebeu o Prêmio Nobel de Literatura e o Prêmio Goethe. Disponível em: <http://pensador.uol.com.br/autor/herman_hesse/biografia>. Acesso em: 13 ago. 2015.

o programa. Assim, o texto pode ser compreendido como a defesa de um ensino de Ciências (cada volume do livro do aluno abarca Biologia, Física e Química) centralizado no aluno, nos seus saberes e projetos como os limites *desejados* pelo programa – ponto de partida e ponto de chegada. Caberia ao programa proporcionar as oportunidades adequadas nas quais tais projetos individuais viriam à tona, tornando-se explícitos aos próprios alunos, para que pudessem levá-los a cabo.

Do ponto de vista de Pedagogia Histórico-Crítica a defesa de uma educação centrada em projetos individuais é problemática, pois aponta para uma fragmentação do conhecimento em detrimento da sua totalidade. Ao centrar-se na “alma” do estudante, o programa corre o risco de reafirmar a visão sincrética do mundo em detrimento da construção de uma visão sintética da realidade (SAVIANI, 2012). Em vez de apontar para a elaboração de sínteses cada vez mais abrangente, pode-se referendar uma educação colada aos aspectos fenomênicos da realidade, ao focar-se em desenvolver habilidades e competências, secundarizando os conhecimentos produzidos socialmente. Essa postura condiz com o entendimento de Ramos (2002) a respeito da pedagogia das competências, que parece servir de inspiração a proposta de reformulação do currículo através do programa Nova EJA.

Pode-se depreender também da citação uma concepção individualista e acrítica da educação, na qual o sucesso do estudante nada tem a ver com os condicionamentos sociais que lhes são impostos. O segredo do seu sucesso está “em sua própria alma”, em sua iniciativa, em sua autonomia, desenvolvida pela sua autorregulação. A educação nada pode “lhe dar a não ser a oportunidade, o impulso, a chave”. Daí o insucesso do estudante teria como justificativa a incapacidade do estudante não aproveitar a oportunidade que lhe foi oferecida e por isso mereceu seu fracasso.


O material destinado ao professor consiste num conjunto de quatro livros, um para cada volume do material dos alunos. A correspondência segue também no que diz respeito à organização das unidades.

São apresentados diversos recursos e ideias para que o enriquecimento das práticas pedagógicas. Assim, são sugeridas diversas atividades que se organizam, grosso modo, como atividades em grupos ou individuais (apresentação de vídeos, realização de demonstrações, experimentos feitos com recursos simples disponíveis); uso de *applets* (programas que precisam ser instalados em computadores ou smartphones); avaliativas (questões ou propostas de avaliação); e aplicação de exercícios complementares.

As atividades são propostas conforme a seguinte sequência: “Atividade inicial”, atividades para as seções de cada unidade e “Atividades de avaliação”. Cada atividade é

apresentada resumidamente sob os seguintes títulos: tipos de atividades, título da atividade, material necessário, descrição sucinta, divisão da turma, tempo estimado. A seguir, apresentamos a atividade inicial, proposta para abordar a unidade 6, volume 1, módulo 2. O símbolo na primeira coluna indica que o tipo de atividade é em grupo ou individual, feita com recursos simples.

Quadro 4 – Apresentação de uma das atividades propostas no livro do professor do NEJA

Atividade Inicial					
Tipos de Atividades	Título da Atividade	Material Necessário	Descrição Sucinta	Divisão da Turma	Tempo Estimado
	Furando um coco utilizando somente uma bala de iogurte	Um coco verde e duas balas de iogurte	O principal objetivo deste experimento é fomentar a curiosidade dos estudantes em relação a um fato que, em princípio, parece impossível, mas que a Física explica por que funciona. Mostraremos aos alunos como furar um coco utilizando como ferramenta uma simples bala de iogurte. Vídeo ilustrativo presente no material anexo do professor (Mod1-Unid6-Ativ-inicial.wmv).	Professor interage com toda a turma	30 minutos

Fonte: RIO DE JANEIRO, [s.d.], p. 8.

Cada descrição da atividade é seguida por um conjunto de orientações, fotos de montagem de experimentos, esquemas, sugestões de organização da turma, que visam facilitar a implementação das atividades (seção “Aspectos operacionais”). Além disso, são propostas várias sugestões para se relacionar as atividades com os conteúdos físicos, promover debates, aguçar curiosidade etc. (seção “Aspectos pedagógicos”).

De forma geral, é possível concluir que as atividades propostas e as orientações de implementação são positivas e com bom nível de detalhamento, possibilitando ao professor sua execução sem grandes contratempos. Contudo, vale assinalar, as atividades são orientadas por objetivos fortemente conteudistas. O professor Paulo considerou bastante proveitoso o

material do professor, tendo em vista a qualidade da descrição das experiências e sua relação com o livro do aluno (apêndice B, p. 139):

A descrição das experiências era muito boa, então você fazia experiência no quadro, ou na sala de aula, ou passava um vídeo, e tinha explicação desse material, dessa experiência, ou daquele vídeo no livro [do aluno].

Na análise que segue damos ênfase ao material destinado ao aluno. Organizamos a apresentação em subseções, nas quais damos destaque a alguns aspectos que julgamos pertinentes à percepção das intenções formativas que subjazem o material didático. Fomos, de certa maneira, inspirados pelas contribuições de Faria (2000) e Fávero e Santos (2011). Esses trabalhos dão ênfase à ideologia presente no livro didático, à interdisciplinaridade, ao fomento do diálogo entre estudante e professor, aos sujeitos envolvidos na confecção do material didático e à adequação do material aos sujeitos jovens e adultos. Buscamos por em evidência elementos que nos delineie a que tipo de formação o livro didático e o do professor está a serviço, levando em conta, especialmente, as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica (LIBÂNEO; 2012, SAVIANI, 2011, 2012).

5.3.1 A ênfase na quantidade em detrimento da qualidade

Um dado que nos salta os olhos é o volume de conteúdos destinado ao ensino de Física e o pouco tempo de encontro disponibilizado pelo programa, sendo um indício do aligeiramento do ensino. “A quantidade de matéria que o livro trazia demonstrava uma posição extremamente otimista do autor. Era impossível trabalhar o conteúdo todo”, afirma o professor Paulo em sua entrevista.

No que diz respeito ao total de páginas destinados à Física, temos, no módulo 2, volume 1, 155 páginas (RIO DE JANEIRO, 2013a) e, no volume 2, 133 páginas (RIO DE JANEIRO, 2013b). No módulo 4, volume 1, são 133 páginas (RIO DE JANEIRO, 2013c) e, no volume 2, 135 páginas (RIO DE JANEIRO, 2013d). No total temos 556 páginas para o ensino de Física.

A título de comparação, segundo o edital do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a EJA 2014 (BRASIL, 2014c) o número máximo de páginas para o livro do aluno, na área das Ciências da Natureza e Matemática (nível médio) é de 512 para cada um

dos três anos, totalizando um máximo de 1536 páginas para as disciplinas Matemática, Química, Física e Biologia. No programa Nova EJA, somente para Química, Física e Biologia, são destinadas 1924 páginas, a serem trabalhadas em apenas um ano! Fica nítida a preocupação de se oferecer ao alunos jovens e adultos todo o conteúdo tradicional de Física. Isso aponta para uma postura conteudista do NEJA que, em tese, poderia ser justificada sob a intenção de democratizar os saberes das Ciências da Natureza. Todavia, seria preciso avaliar: o tempo de duração é compatível com tão grande gama de conteúdos? A forma e conteúdo do material é adequado aos sujeitos da EJA?

Ao longo da leitura dos livros, percebe-se um grande descaso na forma da apresentação. É como se o direito do estudante em ter acesso aos conhecimentos físicos fosse meramente formal, e não incluísse o direito à forma adequada de serem apresentados. Não nos detivemos numa análise mais detalhada das possíveis inconsistências conceituais, usos inadequados da língua portuguesa, equívocos nas referências internas (equações, figuras, esquemas), apesar de alguns erros nos saltarem aos olhos e serem impossíveis de serem ignorados e serem suficientes para justificar nossa conclusão. A quantidade de erros é tão grande que uma ou duas leituras do material já seriam suficientes para deixar claro o desleixo da edição. O professor Paulo já nos alertava para as dificuldades em relação à linguagem utilizada no livro que, para ele, deve-se à postural excessivamente formal do texto (Apêndice B, p.139):

O material, o livro era bem explicado às vezes, muitas vezes se embolava um pouco na explicação e tinha que dar um jeitinho. [...] A linguagem era um ponto negativo, muitas vezes se afastava da linguagem do aluno [...] A linguagem do conteúdo poderia ser um pouco melhor trabalhada. Muito formal. Tô trabalhando com pessoas que deixaram de, de falar, deixaram de estudar durante algum tempo e que desacostumaram com aquele português de livro, vamos dizer assim.

Concordamos com o professor e na verdade essa formalidade se desdobra em deduções matemáticas complicadas, muitas nem sequer abordadas em livro do ensino médio regular. Contraditoriamente, esse rigor matemático vem acompanhado muitas vezes do uso inconsistente das letras que representam as variáveis, tornando extremamente difícil a compreensão das deduções, em especial para aqueles que não têm familiaridade com a linguagem matemática. No fim, tudo concorre para que os desenvolvimentos aparentemente rigorosos se tornem uma “sopa de letrinhas”.

No quadro a seguir, tentamos organizar os principais equívocos do livro didático do aluno fazendo menção a alguns exemplos.

Quadro 5 – Sistematização dos erros encontrados no material didático do aluno do NEJA

Natureza dos erros	Descrição	Exemplos
Conceitual	Diz respeito a definições e usos equivocados de conceitos físicos.	“Quando não são submetidos a forças de natureza dissipativa, esses sistemas são chamados de conservativos, porque preservam (conservam) a energia total” – Rio de Janeiro, 2013b, p.160. Sistemas conservativos conservam a energia mecânica.
Linguagem	Refere-se ao uso inadequado da língua portuguesa: ortografia, concordância etc.	“Ainda nessa sessão [...]” – Rio de Janeiro, 2013b. O correto seria seção. “Suas seções não estão divididas [...]” – Rio de Janeiro, 2013c O correto seria estão.
Organização	Tem a ver com erros na estrutura e forma da apresentação: inconsistência no uso das seções, numeração de imagens, referência interna a outras seções e unidades, imagens com problema de escala, falta de correspondência entre texto e imagem, textos muito extensos que “pedem” imagens para facilitar a compreensão etc. Uso de conceitos que não haviam sido apresentados ou que não são apresentados.	O conceito de campo elétrico é mencionado sem ser explicado em nenhuma parte do livro – Rio de Janeiro, 2013c, p. 185, p. 191, 192). O uso do subscrito é inconsistente – Rio de Janeiro, 2013d, p. 198, 219, 220. A numeração de imagens não confere – Rio de Janeiro, 2013c, p. 236 – 252). Em Rio de Janeiro, 2013b, o texto diz “O kelvin [...] lê-se sem a palavra “grau””. Mais adiante lemos: “[...] a chamada temperatura absoluta é medida em graus Kelvin” (p.262), e “[...] dividido pela temperatura (em graus Kelvin)” (p.264).

		<p>Deveria haver uma imagem para ilustrar a lei da reflexão, como geralmente se dá nos livros didáticos de Física – Rio de Janeiro, 2013d, p. 165.</p> <p>Os dois gráficos deveriam estar na mesma escala para que a variação da inclinação da reta não fosse influenciada pela escala – RIO DE JANEIRO, 2013a, p.197.</p>
--	--	--

É indesculpável a quantidade de erros no material didático. Em uma de nossas conversas com direção da escola em Itaboraí ouvimos ser uma grande vantagem a oferta de material didático para os estudantes da EJA. Todavia, questionamos em que medida isso de fato é uma vantagem, tendo em vista a qualidade do material ofertado. Nesse sentido, para nós fica clara a marca de classe³¹, explícita no fato do material ser oferecido aos jovens e adultos trabalhadores e nunca seria destinado aos filhos das elites. O Estado não se nega a ofertar educação aos subalternizados da sociedade, desde que esse direito não implique em elevação efetiva em termos da apreensão dos conhecimentos produzidos socialmente. Essa quantidade vergonhosa de erros contribui para que o direito à educação de qualidade não se materialize aos jovens e adultos trabalhadores.

³¹ Ao pensar na escola de sua época, Gramsci (2014, p.50) assinala que a marca social da escola “é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio”. Segundo o autor, essa diversificação de vias de formação pode ter uma aparência de democracia, todavia tem a função de perpetuar as estratificações sociais. Essa miríade de vias formativas constitui-se daquelas escolas destinadas a interesses práticos imediatos, enquanto às classes dirigentes destina-se uma escola imediatamente desinteressada. Isso nos leva a uma importante reflexão: em que medida a alocação dos jovens e adultos trabalhadores em um programa, que se diz específico aos sujeitos da modalidade, corresponde (ou não) ao ideal de uma escola democrática? A resposta dessa pergunta, do nosso ponto de vista, passa pela seguinte questão: em que medida o Programa Nova EJA proporciona, ao menos virtualmente, uma escola imediata e efetivamente desinteressada? Isso implica em compreender em que medida seu projeto de formação humana se pretende à formação integral dos estudantes, o que inclui as condições através das quais o programa se realiza, inclusive as características do material didático destinado a alunos e professores.

5.3.2 A resistência à totalidade: a Física sem sociedade e sem história, ou a história e a sociedade como meros adendos

Dentro de uma perspectiva materialista, todo objeto de conhecimento é síntese de múltiplas determinações de naturezas diversas. Assim, condizente com a Pedagogia Histórico-Crítica, as disciplinas constituem parte da totalidade do conhecimento humano. São as múltiplas necessidades humanas, de ordens diversas (biológica, intelectual, estética...) que engendram a produção do conhecimento. Dessa maneira, conhecer um objeto é conhecer as relações entre ele e a totalidade. A interdisciplinaridade constitui como uma necessidade no processo de conhecer, seja na pesquisa ou na atividade pedagógica (FRIGOTTO, 2008).

Espera-se que um livro didático preocupado com formação integral do estudante – que não consta na lista de objetivos do programa – deveria apresentar o conteúdo disciplinar em sua especificidade articulada ao contexto histórico-social de sua produção. Mesmo que essa articulação não se dê em todos conceitos, seria desejável que se desse ao longo dos estudos, no mínimo em temas cuja abordagem interdisciplinar já está bem estabelecida nos diversos livros didáticos de Física. É o caso do estudo da Física térmica, que traz em seu bojo a Revolução Industrial, com seus embates e contradições. Ou ainda o caso da Gravitação Universal, que tem como contribuidores fundamentais Kepler, Galileu, Copérnico, Tycho Brahe; isso mencionar o legado de Ptolomeu, Aristóteles e, principalmente, os riquíssimos contextos históricos, social e político. Em relação a isso o livro faz um agudo silêncio.

No quadro que segue, apresentamos as diversas formas através das quais a história é apresentada no livro do aluno. É importante ressaltar que não estamos defendendo que as aulas de Física se tornem aulas de História ou Geografia. Mas que haja um mínimo de articulação entre a Física e as demais disciplinas de maneira mais orgânica, e não somente como enxertos.

Quadro 6 – Sistematização das formas pelas quais a História é abordada no livro do aluno do NEJA

Forma	Referências
Breve menção à história da Física	Rio de Janeiro, 2013a: Aristóteles, Galileu e Anaxágora são mencionados na discussão do método científico (p.163,164); Descobertas astronômicas e concepção do Cosmo (Galileu, Tycho Brahe, Kepler; p. 167); sobre a natureza do movimento (p.279). Rio de Janeiro, 2013b: Teoria do calórico (p.231); máquina térmica (p.268). Rio de Janeiro, 2013c: indução eletromagnética (p.281,282)
Breve biografia de cientistas	Rio de Janeiro, 2013b: Joule (p.143, p.232); Celsius (p.208); Kelvin (p.214); Ampère (p.188); Ohm (p.194, p.240).
Breve relação entre história e sociedade; enxerto sem contradição; ou a ciência em nome do progresso	Rio de Janeiro, 2013b: A Termodinâmica e a Revolução Industrial (p.245, p.246). Rio de Janeiro, 2013c: Uso da eletricidade (p.181); Magnetismo e grandes navegações (p.265,266).

Das 566 páginas do livro do aluno, apenas 21 páginas fazem referência à história (cerca de 3,7% da obra). Na maior parte das vezes, a história fica restrita a sucintas descrições da história das ideias da Física ou a notas biográficas, sem evidenciar os vínculos com a sociedade da época (16 páginas, 76% dos casos). Nas demais situações, quando se faz referência à sociedade, os relatos escamoteiam as contradições do desenvolvimento científico e tecnológico, enfatizando os avanços e progressos conseguidos através da Física.

No que diz respeito à relação entre Física e tecnologia, observa-se a resistência de se evidenciar seus vínculos com a sociedade. Um tema no qual comumente tais vínculos são explicitados no âmbito dos livros de Física é o da energia. Nesse contexto, tradicionalmente faz-se referência à produção de energia elétrica, pondo em evidência tanto suas formas tecnológicas (usinas hidrelétrica, termelétrica, nuclear) quando em seus aspectos sociais e ambientais. Como o livro aborda a questão da produção de energia elétrica?

São apresentados, sucintamente, os diversos tipos de usinas na subseção “Saiba mais”, (RIO DE JANEIRO, 2013b, p.160) numa brevíssima descrição do seu funcionamento. Tendo em vista tratar-se de uma estrutura complexa, seria desejável a presença de esquemas, tão comuns nos livros didáticos de Física. Contudo, opta-se por fazer uma descrição aligeirada usando-se exclusivamente texto, dentro uma subseção que tem como intuito oferecer um aprofundamento opcional ao estudante – ou seja, trata-se de um apêndice – e nem sequer se apresenta um espaço a uma discussão dos prós e contras de cada tipo de usina. O tema reaparece em Rio de Janeiro, 2013a, p.283, novamente na subseção “Saiba mais”, tratando exclusivamente do funcionamento das usinas hidrelétricas. Agora, ao menos, o livro apresenta um esquema, todavia a sociedade continua sendo dispensável. Por exemplo, os aspectos positivos (fonte de energia renovável, aproveitamento da hidrografia brasileira) e negativos (alagamento da vastas regiões, impactos na fauna, flora, populações ribeirinhas) são sumariamente ignorados.

Esse tipo de abordagem se afasta radicalmente das propostas da Pedagogia Histórico-Crítica. Tendo em vista a construção de uma pedagogia articulada com os interesses dos subalternizados da sociedade, Saviani (2012) enfatiza o papel da educação escolar na luta pela transformação social. Dentro desta perspectiva, valoriza-se os métodos de ensino eficazes, que estimulem a participação ativa e a iniciativa dos estudantes; métodos que favoreçam o diálogo entre professor e estudante, levando em conta do diálogo com a cultura acumulada historicamente. Devem-se se respeitados os interesses dos alunos, seus ritmos de aprendizagem e desenvolvimento psicológico, sem perder de vista o conhecimento sistematizado.

Professores e estudantes não são reconhecidos somente em termos individuais, mas como agentes sociais. Isso significa reconhecê-los como produtos da sociedade e atores sociais. O ponto de partida do ensino seria a prática social, da qual tanto docente quanto discentes são participantes e a respeito da qual podem se posicionar de formas distintas. Nesse sentido, ao tratar do tema “energia” seria conveniente que se tomasse a produção da energia elétrica na perspectiva da prática social para que, a partir daí, pudesse se problematizar o tema, discutir os instrumentos teóricos relacionados, incorporar à discussão inicial os novos elementos, parte da totalidade do conhecimento social, e, enfim, retornar à prática social, agora enriquecida. Nas palavras de Saviani (2012): “Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos da transformação social” (p. 72).

Todavia, o tema a partir do qual poderia se catalisar a discussão sobre a prática social referente à temática da energia – a produção de energia elétrica – tem seu potencial transformador ignorado: pelo lugar periférico que assume no texto (subseção “Saiba mais”); por seu conteúdo, que escamoteia sua relação contraditória com a sociedade; pela forma extremamente resumida através da qual o tema é apresentado, com uso parco de ilustrações, dificultando sua compreensão.

Essa ausência da sociedade nas discussões do livro cumpre bem os objetivos elencados no início de cada unidade. A partir da análise desses objetivos, concluímos que se centram na aprendizagem dos conteúdos disciplinares, sem contemplar sua relação com a sociedade. Assim, por exemplo, a unidade 6 (RIO DE JANEIRO, 2013b), cujo título é “Aprendendo sobre energia”, é introduzida com um texto que trata de diversos temas (saúde, consumo energético, funcionamento de automóveis). Todavia, em seus objetivos de aprendizagem encontra-se a seguinte lista (p.142):

- Reconhecer o conceito de energia e o seu caráter universal nas ciências da natureza.
- Descrever o teorema do trabalho-energia.
- Conceituar energia cinética.
- Conceituar trabalho.
- Diferenciar os conceitos de energia potencial elástica e gravitacional.
- Reconhecer o princípio da conservação da energia.
- Avaliar os processos de transformação de energia envolvidos em diferentes tipos de usinas para a produção de energia elétrica.

Observe que somente o item final destoa dos demais, enfatizando o ensino dos processos tecnológicos na produção de energia elétrica – que, do nosso ponto de vista, não é contemplado. E mesmo assim, nesse objetivo de aprendizagem específico não se toca na questão de avaliar as positivities e negatividades dos diversos tipos de usinas elétricas, como seus impactos no meio ambiente.

Em alguns trechos dos livros aparece brevemente a relação entre a Física, história e sociedade. Neles evita-se tocar nas contradições referentes ao desenvolvimento tecnológico e científico. A imagem que se passa é a da ciência como sinônimo de progresso e bem-estar para todos. Isso fica bem nítido na unidade 9 (RIO DE JANEIRO, 2013c) intitulada “Calor e Energia: a primeira lei da termodinâmica” (p. 245, 246):

A termodinâmica e a Revolução Industrial

O desenvolvimento da termodinâmica se deu de modo bem acoplado com o desenvolvimento da tecnologia moderna de motores, ou seja, máquinas que realizam trabalho. Na realidade, a busca por dominar o fogo, principal fonte de energia

térmica, se funde com o próprio desenvolvimento da humanidade. O fogo fascinou e ao mesmo tempo amedrontou os humanos por muito tempo, mas já no tempo da grande era glacial já se dominava o fogo como uma fonte de calor útil.

Até o final do século dezoito, o fogo foi utilizado principalmente para aquecimento, cozimento, para derreter metais e como uma fonte de luz.

A nova sociedade industrial no início do século dezoito necessitava cada vez mais de carvão. A água que se infiltrava nas minas tinha que ser extraída e era necessária outra fonte de energia que não a força dos braços. Denis Papin (1647) foi o primeiro a perceber a “potência motriz do vapor”: um tubo de metal contendo água era levado ao fogo e o vapor dentro dele levantava um pistão que deslizava no tubo. Depois o tubo era resfriado, o vapor condensava e o vácuo que se formava dentro do tubo puxava o pistão para dentro do tubo de novo e assim um peso de cerca de 30 quilos poderia ser levantado. As primeiras bombas de vácuo foram criadas por Thomas Savery (1698) e por Newcomen (1705). Posteriormente, James Watt (1736) produziu uma bomba mais eficiente e ficou rico cobrando dos mineradores uma fração do carvão adicional extraído graças às novas bombas.

Em 1807, Fulton transformou a bomba na primeira máquina a vapor. As máquinas mudaram a natureza da sociedade humana, transformando-as em sociedades industriais. Do ponto de vista da física, é interessante perceber que a teoria da termodinâmica se consolidou muito depois que suas aplicações já eram um sucesso.

Esse texto aparece de forma quase dispensável em relação aos conteúdos físicos: no final capítulo, na seção “Veja ainda...”. Observe que se aborda a questão das máquinas térmicas sob o aspecto da evolução da humanidade. Parte-se do domínio humano no uso do fogo e suas positivities: aquecimento, cozimento, derretimento de metais (para qual fim? Produção de ornamentos, guerras?) e fonte de luz. Mostra-se os diversos avanços na realização de trabalho (no sentido físico) a partir do calor. Menciona-se que as máquinas térmicas transformaram a sociedade humana em sociedades industriais. Mas o que isso significa?

A termodinâmica tem seu desenvolvimento diretamente relacionado ao surgimento e aperfeiçoamento das máquinas térmicas, fundamentais na Revolução Industrial. Nesse contexto se dá o desenvolvimento da indústria e a subsunção cada vez mais aguda da força de trabalho à máquina e incorporação da ciência e tecnologia no trabalho morto. Esse contexto é riquíssimo no sentido de se compreender a contradição entre capital e trabalho, cujo fundamento é a extração da mais valia, base da exploração capitalista. Dar visibilidade a esse riquíssimo contexto histórico-social é possibilitar ao aluno estabelecer relações entre a produção do conhecimento físico e tecnológico e as contradições da sociedade capitalista, na qual tanto estudante e professor estão imersos. Logo, ensinar termodinâmica sem explicitar suas relações histórico-sociais traz sérios prejuízos na compreensão da Física enquanto parte de uma totalidade e do sujeito enquanto ser histórico-social.

Acreditamos que forma pela qual o conteúdo físico é apresentado corrobora com ideia de que o material didático contribui para ocultar as relações contraditórias que se dão no seio da sociedade e, desta maneira, afirmar a crença na harmonia social e na inexistência de

antagonismos entre classes sociais. Nesse sentido, encontramos eco nas conclusões de Farias (2000), que analisa a ideologia presente em livros didáticos das séries equivalente às iniciais do ensino fundamental. Nessa obra, tem relevância a concepção de trabalho (no sentido de atividade humana, ocupação, emprego) presente no material usado pelos estudantes. A autora mostra que os livros didáticos concebem o trabalho de forma extra-histórica, não diferenciando o trabalho como valor de uso do trabalho como valor de troca. Desta maneira, escamoteia-se reiteradamente os conflitos latentes na sociedade capitalista e se inviabiliza o fomento do pensamento crítico.

Mais uma vez reiteramos que não estamos defendendo um ensino de Física no qual a disciplina perca sua especificidade, todavia a forma aparentemente neutra através da qual se apresenta as transformações nas relações sociais, no âmbito da produção do conhecimento físico, pouco contribui para a percepção da sociedade daquela época e de seus desdobramentos presentes.

5.3.3 Conteúdo genérico para um aluno abstrato

O trabalho de Fávero e Santos (2011) consiste na análise da Coleção Cadernos da EJA, um conjunto de materiais pedagógicos destinados ao 1º e 2º segmentos do ensino fundamental de jovens e adultos, lançado em 2007. A coleção resulta de uma parceria ente a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) e Unitrabalho.

A Unitrabalho é uma rede universitária nacional que agrega universidades e instituições de ensino superior de todo o Brasil, sendo apenas uma do setor privado. Criada em 1996, tem como objetivo contribuir para o resgate da dívida social que as universidades brasileiras têm com os trabalhadores. A entidade possui peculiaridades que a aproximam das centrais sindicais historicamente comprometidas com o interesse dos trabalhadores, em uma perspectiva contra-hegemônica.

O material do aluno cobre a seguintes temáticas: trabalho no campo, mulher e trabalho, diversidades e trabalho, segurança e saúde no trabalho, economia solidária e trabalho, globalização e trabalho, meio ambiente e trabalho, tempo livre e trabalho, tecnologia e trabalho, cultura e trabalho, juventude e trabalho, emprego e trabalho, qualidade de vida, consumo e trabalho. Fica clara a centralidade do trabalho na organização dos temas.

Conforme destacam Fávero e Santos (2011), o trabalho entendido como princípio educativo é o eixo tem do qual a proposta curricular se organiza.

No que diz respeito à definição dos temas, os autores sinalizam que se deram tendo por base a análise de textos produzidos por movimentos sociais e por outros materiais didáticos da EJA, bem como sugestões de especialistas e professores que atuam na modalidade. O processo de elaboração o material teve como equipe central de produção um grupo de 25 professores de várias universidades brasileiras, responsável tanto pela confecção de atividades e seleção de textos.

Foi realizada uma série de oficinas de trabalho, envolvendo desde representantes de órgãos governamentais, organizações da sociedade civil e professores da EJA. O objetivo era o de colher considerações e sugestões, principalmente no que diz respeito à escolha dos textos de dos temas presentes em cada caderno. Desta maneira, foram abertos canais de diálogo entre os organizadores do material didático e os sujeitos envolvidos cotidianamente nas atividades com o público jovem e adulto. Assim, o diálogo é um dos princípios pelos quais a coleção foi concebida. Os autores, em suas conclusões, afirmam que a proposta curricular da Coleção Cadernos da EJA, ainda que apresente algumas lacunas e contradições, traz a pedagogia crítica como principal referência, com destaque par a abordagem das categorias “trabalho” e “diálogo” como princípios educativos.

A Coleção Cadernos da EJA traz em sua materialidade as consciências envolvidas no seu processo de elaboração, vinculadas aos autores da pedagogia crítica, como Paulo Freire; aos pesquisadores da EJA; e aos professores que trabalham diretamente com os estudantes da EJA. O diálogo entre essas múltiplas consciências possibilitou a construção de um material didático que levasse em conta a EJA em suas especificidades históricas e sociais. O que encontramos no material didático do Nova EJA?

Em nenhum momento os livros fazem referência ao trabalho em sentido histórico-ontológico. Se pensarmos no trabalho, mesmo em sentido estrito de ocupação, observamos que o termo aparece apenas em três trechos: em Rio de Janeiro, 2013a, p. 188, no contexto da discussão sobre o conceito de velocidade: “Por exemplo, suponha que você se desloque de sua casa para o trabalho de bicicleta. Como você faria para percorrer esse trajeto mais depressa?”; em uma atividade em Rio de Janeiro, 2013a, p.192: “Suponha que você more a uma distância de 20 km do trabalho. Se o tempo que você levou para percorrer esta distância foi de 30 min, calcule a velocidade média da sua viagem”; no contexto da aplicação de roldanas, na página 241: “Nesses ambientes de trabalho, desejamos erguer objetos de grande peso, como sacos de cimento etc.”. Fica claro que a temática do trabalho não tem relevância alguma para os

autores do material didático do Nova EJA. Melhor dizendo, para os autores, não existe pertinência em considerar a temática do trabalho no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos de Física para os sujeitos da EJA. É irrelevante tratar desse tema, a despeito da importância que o trabalho possui na vida de um estudante jovem ou adulto. O importante, para os autores, é apresentar o conteúdo físico por si só, asséptico dos contextos de vida dos estudantes, independente da vida concreta dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Dentro dos limites dessa pesquisa e de nossa experiência na rede estadual, desconhecemos a participação dos docentes e pesquisadores da EJA na elaboração do material didático que se pretende específico para essa modalidade. Ao que tudo indica, os livros para os estudantes trazem um conteúdo extremamente genérico, com abordagem tradicional e conteudista, que se pretende válido para qualquer estudante.

Esse aspecto de generalidade também está presente na formação continuada ofertada pelo programa. Vale destacar que, segundo a avaliação do professor Paulo, o curso foi bastante positivo, ao ponto de ele participar da formação duas vezes; na primeira, com bolsa, na segunda, sem. Essa importância fica nítida em sua fala (apêndice B, p.136):

E aí a gente discutia sobre o material didático e se fazia as experiências com o material didático [...] Aí discutíamos o que poderia melhorar, como se poderia aplicar, como se poderia aproveitar. Então, foi um, foi um período de discussão muito... muito frutífero. Né?

Todavia, seu relato confirma nossa impressão quando participamos do curso: as discussões giram em torno de um ensino de Física generalista, destinado a um aluno qualquer, sem considerar o sujeito jovem e adulto trabalhador, a quem o ensino se destina.

Uma das características que se repete ao longo do material, e que parece tentar aproximar o texto do estudante, é o uso do humor nos títulos das seções. No volume 1 do módulo 2 (RIO DE JANEIRO, 2013a) encontramos “Saindo pela tangente...” (p. 199), ao tratar da inclinação da reta tangente num ponto do gráfico distância versus tempo; “Acelera, coração!” (p. 203), ao abordar o conceito de aceleração; “Eu tenho a força!” (p. 221), na unidade sobre as leis de Newton, fazendo referência a He-Man, herói do desenho animado dos anos 80. Parece haver uma tentativa de deixar a leitura do texto menos árida, mais leve. Todavia, ignora-se o fundamental: a necessidade de se ter como ponto de partida a prática social dos jovens e adultos trabalhadores.

O material didático se põe alheio à vida dos estudantes e, por isso, traz sérios prejuízos ao desenvolvimento de uma prática pedagógica crítica. Nesta perspectiva, “o ponto de partida seria a *prática social* (primeiro passo), que é comum a professor e alunos” (SAVIANI, 2012, p. 70). Compreendendo tanto o professor como os estudantes como sujeitos sociais, a prática social é o ponto a partir do qual os conteúdos escolares podem ser aprendidos, tendo em vista a intenção de que o aluno possa desenvolver, a partir de uma compreensão sincrética da realidade, sínteses cada vez mais abrangentes.

Gramsci (2014) afirma a importância da “participação realmente ativa do aluno na escola, que só pode existir se a escola for ligada à vida” (p. 46). É fundamental que, na educação escolar, se leve em conta os saberes trazidos pelos alunos, de se articular as experiências com e no mundo do trabalho às práticas escolares, ou ainda contemplar os saberes demandados e produzidos por suas atividades profissionais. É dessa forma que se possibilita a superação da dualidade entre trabalho manual e intelectual, bem como o desenvolvimento de uma educação escolar que leve em conta o sujeito em sua integralidade.

O professor Paulo assinala a dificuldade de se desenvolver a “críticidade”, no sentido dado pelo professor como a capacidade de questionamento, a partir do material do aluno, por conta da abordagem predominante “mecanicista” (apêndice, p.144):

[...] nós não podemos deixar de lembrar que o livro tá imbuído em um contexto em que a gente passou durante anos fazendo exercícios de Física a la Ramalho, Nicolau, Toledo; a la Fuke Kazuito Carlos; extremamente mecanicistas (...) O livro tem exercícios de caráter mecanicista também, resolução de problemas básicos. Dá a fórmula você resolve, dá a equação e você molda. Entendeu?

O conteudismo dominante no livro do estudante do NEJA indica a intenção de se apresentar um material válido para qualquer pessoa, contexto e época – interessante notar que as edições impressas não possuem data ou informações de catalogação, que podem indicar simultaneamente a intenção de ser genericamente válido a todos os contextos e o desleixo da edição. Não há indicativos de que professores da EJA tenham sido ouvidos no processo de confecção do material didático. Inclusive, na formação continuada obrigatória da qual participamos não nos foi solicitado uma avaliação ou sugestões a respeito do material do professor e do aluno. O que conta é o conteúdo de Física descolado de sua realidade histórico-social de produção, afastado de sua relação com a sociedade contemporânea, sob o profundo silêncio dos sujeitos a que se destina. Sujeitos prejudicados em seu direito à educação de qualidade por um material que os trata como tábula rasa – como se nada pudessem trazer ao

processo educativo – e vazios histórico-sociais – como se os sujeitos da EJA não possuíssem suas especificidades.

Somado a isso, vale se questionar: qual o sentido dado ao ensino de Física para a EJA pelo professor entrevistado? Para ele, a importância da Física está relacionada aos objetivos “um pouco mais concretos”, em específico a melhoria da posição no mercado de trabalho, e ainda pode ser relevante na compreensão de atividades e situações no ambiente de trabalho e também no cotidiano. Todavia, percebe-se uma forte ênfase na relação entre a EJA e mercado de trabalho.

No colégio em Itaboraí, segundo o entrevistado, a maioria dos alunos ingressa na EJA tendo em vista a obtenção de certificação para galgar postos de trabalho mais atraentes e a satisfação pessoal de concluir seus estudos em nível médio. O docente ainda sinaliza que o estudo da Física pode levar o aluno a desenvolver um senso crítico, o apreço pela pesquisa, em querer saber o porquê e pela busca da verdade. Essas qualidades são vinculadas à ideia de que tais comportamentos seriam desejáveis no mercado e, por isso, poderia por o aluno numa posição mais avançada. Para o docente, desenvolver o senso crítico seria (apêndice B, p. 132)

[...] questionar exatamente se tem que ser assim, se é assim, se por que que é assim. Os porquês. Por que não pode ser de outra forma? É possível que seja de outra forma? É necessário dessa forma ou pode ser de uma outra maneira? Existe uma forma mais fácil? Fazer perguntas.

Segundo o docente, que afirma consonância com o currículo da SEEDUC, o senso crítico seria uma das habilidades e competências a ser desenvolvida na EJA. E assim ele justifica: “Porque o trabalho às vezes necessita de pessoas que possam fazer perguntas. Que consigam fazer perguntas”.

No caso da escola em Itaboraí, o professor afirma que o início da implantação do COMPERJ tem motivado a busca dos alunos jovens e adultos pela conclusão do ensino médio, tendo em vista a possibilidade de aproveitar as novas chances relacionadas ao empreendimento ou apenas se manter no posto alcançado, obedecendo às exigências das empresas. Alunos nesse perfil compõem a maioria dos estudantes que procuram a escola.

A partir dessas observações, percebemos que o ensino de Física proporcionado pelo professor Paulo é fortemente enviesado para o mercado de trabalho. Inclusive o desenvolvimento do “senso crítico” é subordinado aos interesses do mercado – subordinado, mas não necessariamente subsumido em sua totalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dessa dissertação nos propomos a responder a seguinte pergunta: *quais são as (im)possibilidades formativas do programa Nova EJA, sob a perspectiva da formação humana enquanto princípio educativo, no ensino de Física?*

Trabalhamos sob a hipótese de que a educação escolar suscita e promove um conjunto de mediações que servem para sedimentar determinada formação humana. Dentre as diversas mediações, encontram-se aquelas relativas ao material didático, que, no caso do Programa Nova EJA, e condizente com as orientações do Banco Mundial (TORRES, 1998), é também o currículo – no sentido estrito de lista de conteúdos escolares. Qual projeto formativo emoldura o NEJA?

Primeiramente é preciso diferenciar as intenções formativas explícitas ou implícitas do programa, depreendidas dos documentos pertinentes, da formação humana efetivamente realizada por mediações diversas. Esse trabalho pretende ter como contribuição principal por em evidência o *projeto de formação humana ensejada pelo programa NEJA*, no ensino de Física. Secundariamente, a entrevista com o professor nos permite vislumbrar as possibilidades de formação integral a partir de sua prática em sala de aula, o que nos possibilita avaliar qualitativamente as formas possíveis de apreensão da política pública na realidade escolar.

Dentro da perspectiva do materialismo histórico-dialético não é possível compreender qualquer objeto alheio de sua totalidade, daí o imperativo de por em tela a totalidade das políticas públicas para a educação e, em especial, para a EJA, tendo clareza de que tais políticas expressam a luta de classes, que estruturam o Estado e a sociedade.

Com Bakhtin (2006), entendemos que os documentos do Programa Nova EJA, o material didático e a fala do professor são materiais enunciativos, marcados por visões de mundo (ideologia) produzidas socialmente, no interior de uma sociedade cindida em classes. Dessa forma, nesse diálogo de consciências (sociais), buscamos compreender os sentidos assumidos para formação humana, interpelando junto a eles o sentido que defendemos.

Em consonância com as políticas recentes para EJA, como o PROJOVEM, PROEJA e orientações do PNE 2001-2010 e 2014-2024, o estado do Rio de Janeiro opta por orientar a educação destinada aos jovens e adultos trabalhadores através de uma política de governo, ancorada na necessidade de corrigir a defasagem idade-série. Enquanto a Constituição de 88 e a LDB de 96 tratam da EJA enquanto direito social a ser efetivada através da oferta de

oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, o programa Nova EJA emerge de uma necessidade da gestão, orientada por critérios gerencialistas e de eficiência.

O programa se *justifica*, do ponto de vista da SEEDUC, como uma das diversas ações necessárias ao enfrentamento da baixa qualidade da educação ofertada pelo Estado. A despeito das determinações histórico-sociais que incidem sobre a educação, a solução encontrada pela secretaria tem centralidade na profissionalização da gestão escolar, irradiando soluções para diversas áreas. Dentre elas, as que dizem respeito ao baixo rendimento dos alunos e a falta de interesse pela escola, que se desdobra na elevada distorção idade-série apresentada na rede. Não nos contrapomos à discussão de possíveis soluções para a baixa qualidade da educação pública estadual, todavia não concordamos em subsumir um problema fortemente condicionado pelas estruturas sociais desigualitárias a um problema de gestão educacional, como a SEEDUC explicitamente afirma, tanto no Relatório de gestão de políticas públicas (RIO DE JANEIRO, 2014), quanto no Manual do Programa Nova EJA (RIO DE JANEIRO, 2015).

No manual do programa constam as orientações que estruturam o NEJA. Sua organização em módulos ao mesmo tempo que favorece a menor fragmentação curricular, tendo em vista o menor número de disciplinas por semestre, sugere a cisão entre as Ciências Humanas e as da Natureza, uma vez que são oferecidas em períodos intercalados. É clara a primazia dada a Língua Portuguesa e Matemática, ofertadas ao longo de todo o curso. Importante destacar que a menor fragmentação das disciplinas proporciona maior tempo de diálogo e convivência entre estudantes e professores, possibilitando aos docentes maior atenção às demandas de seus alunos.

Notamos um alto grau de organicidade entre as documentações analisadas e as transformações recentes que têm ocorrido na sociedade, em especial aquelas relacionadas à assunção do neoliberalismo e às mudanças no âmbito da produção. Tal organicidade pode ser percebida no tom gerencial dos documentos; na abstração dos condicionantes sociais; na ênfase à teoria do capital humano; na lógica da eficiência econômica e na centralidade da pedagogia das competências.

Sobre esse último aspecto, em específico a respeito das implicações curriculares da pedagogia das competências, vimos que os conhecimentos disciplinares passam a ter um papel secundário na construção das competências, uma vez que são estas que determinam quais conhecimentos devem ser acionados, dentro de um determinado contexto que potencialize sua elaboração e consolidação, vinculando-se aos projetos pessoais dos alunos.

Da perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, na qual os conhecimentos científicos são compreendidos como a materialidade necessária, através da qual os alunos podem ter acesso aos bens culturais desenvolvidos pela humanidade, possibilitando a construção de sínteses cada vez mais abrangentes do mundo, a formação crítica dos alunos passa a correr sérios riscos e entraves. Ramos conclui que a pedagogia das competências tende a despolitizar o processo educativo.

Da revisão de literatura apontamos que, do ponto de vista do teor dos documentos que configuram a reforma curricular, tanto o NEJA quanto as políticas levadas a cabo no estado e no município de São Paulo, são enformados por orientações não-críticas, e têm por objetivo a preparação para o mercado de trabalho, a partir do desenvolvimento de habilidades e competências por ele demandadas.

Vale a pena lembrar que o programa prevê a formação continuada obrigatória aos docentes que desejam trabalhar com a modalidade, bem como material didático específico para docentes e estudantes. A respeito da formação continuada é preciso reconhecer sua importância ao proporcionar um espaço de discussão, com percepção de bolsa, no contexto de escassez de possibilidades de interação entre os docentes na rede estadual. Apesar da ausência de discussões específicas sobre a EJA, a formação continuada teve grande importância para o professor Paulo, tanto que participou da formação obrigatória e de outra turma consecutiva por vontade própria, sem receber bolsa. Todavia, percebemos, por experiência própria e pelo relato do docente, a *generalidade* das discussões levadas a cabo no curso, que em momento algum abordaram a EJA em suas especificidades, ou as práticas sociais que emergem da vida dos trabalhadores jovens e adultos.

O material didático específico para o NEJA é visto como um grande ganho, tanto pela direção da escola de Itaboraí quanto pelo docente. Contudo, nos questionamos: o material é específico porque é distribuído aos alunos da EJA ou é específico porque considera a realidade do aluno da EJA? Em que medida o livro didático e o livro do professor favorecem a formação integral do estudante trabalhador? O incremento da qualidade educacional, que, segundo a SEEDUC, seria alcançado através da profissionalização da gestão e da focalização na correção de fluxo via programa Nova EJA, seria condizente com os materiais utilizados para efetivar tal melhoria?

Ao longo da análise do material didático destinado ao ensino de Física, observamos que, a despeito da qualidade das orientações metodológicas e dos insumos didáticos, como vídeos e simulações em CD, o tom generalista persiste em toda a extensão do material. A ênfase recai num ensino de Física genérico para um aluno abstrato. Ou seja, um ensino de

Física focado na transmissão de conceitos herméticos e que desconsidera a experiência dos alunos da modalidade, bem como as contribuições dos professores e de pesquisadores da área, que poderiam auxiliar na confecção de um material preocupado em considerar a prática social dos estudantes como ponto de partida para o ensino.

Levando em conta as orientações da Pedagogia Histórico-Crítica e a concepção de escola unitária de Gramsci, compreendemos que a Física compõe a totalidade dos conhecimentos socialmente produzidos a serem transmitidos aos estudantes, função precípua da escola, tendo em vista a elevação cultural e ético-política dos trabalhadores, a fim de que se construa uma sociedade democrática, na qual os trabalhadores e seu filhos tenham oportunidade de governar, reivindicando seus interesses de classe na direção da sociedade. Como já mencionado anteriormente, isso não significa defender uma posição pedagógica tradicional ou conteudista, uma vez que não é possível entender o aluno como tábula rasa ou recipiente passivo, o que implica defender a participação ativa do estudante na escola, considerando os saberes trazidos de sua prática social. Desta forma, vislumbra-se a superação da marca de classe escola capitalista, sua dualidade estrutural, expressa em percursos formativos distintos conforme a origem de classe dos estudantes: formação para o trabalho simples às classes subalternas e formação para o trabalho complexo às classes dominantes. Assim, o que se põe em evidência é o caráter eminentemente político da escola pública.

No contexto brasileiro as classes dominantes não negam à população o direito à escola, tendo em vista a ampliação de acesso das últimas décadas, fruto da luta dos trabalhadores e das concessões da burguesia. Contudo, as elites obstruem a transformação da função social da escola, que continua a servir como mediação através da qual se realizam seus interesses de classe. Um dos mecanismos que age para esse fim é a desqualificação da escola destinada aos pobres.

A desqualificação, via NEJA, do ponto de vista do presente trabalho, se dá de formas diversas: na reiteração do tipo de intervenção do Estado na EJA, através de um programa, em vez de uma política de Estado; na forma verticalizada que se deu a implementação do programa, sem que fossem consideradas as pesquisas na área de Educação e as contribuições dos professores da modalidade; na desconsideração da experiência do estudante jovem e adulto na elaboração do material didático e na orientação da formação continuada; nos aspectos relacionados à relação quantidade/qualidade do livro didático (a quantidade de erros de ortografia, de concordância, de organização são inaceitáveis), bem como o enfoque conteudista do material, que elide à historicidade do conhecimento físico, suas contradições nos âmbitos tecnológicos, sociais e ambientais, e à prática social do estudante da modalidade.

Considerando o papel do Brasil no âmbito mundial, estruturalmente articulado como país capitalista dependente, no qual não faz sentido, do ponto de vista das classes dominantes, a preparação da ampla maioria da população ao trabalho complexo, o tom moderno dado pela SEEDUC, ao afirmar estar preocupada em “consolidar uma escola de qualidade, conectada ao século XXI, capacitada para preparar os jovens e adultos para o mercado de trabalho” (RIO DE JANEIRO, 2015, p. 5) pode soar como mera propaganda e engodo. Afinal, a ideia do novo, do moderno muitas vezes vêm associada à expectativa de mudança e melhoria, e acaba servindo à ocultação de sua funcionalidade. Tendo o cuidado de não reproduzir uma visão simplista da história como mera repetição, qual seria a diferença do lugar destinado ao jovem e adulto trabalhador nos séculos XX e XXI, na sociedade brasileira (estruturalmente marcada pela modernização do arcaico) que não seja o trabalho simples e precário?

A educação ofertada na EJA no século XXI pouco difere daquela oferecida no século passado em seus objetivos classistas, dentre eles o de contenção da classe trabalhadora. Para manter a função social da escola pública tensionada pelas elites, pode-se ampliar o acesso dos trabalhadores à escola; pode-se desenvolver um programa que se diz destinado à EJA, com materiais próprios, formação continuada – uma inovação, concordemos, em relação às formas através das quais a modalidade vem sendo tratada nos anos que antecedem o programa. Sendo a escola um espaço de contradição, ela carrega consigo a possibilidade de elevação dos patamares escolares muito além do que é conveniente para a funcionalidade do modo de produção capitalista. Para as elites é importante não perder de vista a negação da ascensão cultural e ético-política dos subalternizados. Uma forma de negação é a oferta de um ensino de má qualidade, que não tome a prática social dos estudantes como referência ou faça uso de materiais didáticos que dificultem o acesso aos saberes. Dessa forma, os objetivos explicitados pelo programa, que se diz voltado ao trabalhador do século XXI, bem como a oferta de um material didático, que se diz adequado aos sujeitos da EJA e que é apreendido pela comunidade escolar com um sentido de melhoria considerável, parecem ser uma tentativa de escamotear o projeto subjacente do programa, e que na verdade tem em sua substância a reiteração da posição subordinada da classe trabalhadora no século XXI. O tom positivado da dita capacitação do trabalhador do novo século tem, na verdade, em seu cerne, o anacronismo das relações social capitalistas no capitalismo dependente – nesse aspecto, há algo de novo no Nova EJA?

Podemos direcionar nosso olhar à prática docente, a fim de compreender as formas que o programa assume no “chão da escola”. Para isso, contamos com o diálogo com o professor Paulo que, do nosso ponto de vista, é um professor singular. Em que sentido? Trata-

se de um profissional de anos de experiência na EJA, que se preocupa em se manter atualizado e se dispõe, mesmo sem pagamento de bolsa e nas idas e vindas entre escolas, a ampliar as discussões sobre o ensino de Física, ao participar pela segunda vez da formação continuada oferecida pelo programa. Conhece bem o material didático utilizado, se mostra preocupado em oferecer uma aula mais dinâmica, atrativa e contextualizada aos seus alunos. Essas características constituem uma potencialidade no que diz respeito à transmissão dos conhecimentos físicos em sala de aula. Quais limites foram identificados na prática docente, no que diz respeito à formação integral dos estudantes?

Como já assinalado, para o professor Paulo, a função principal do ensino de Física é a de capacitar o aluno para o mercado de trabalho. Apesar de identificarmos outras motivações, como a de compreensão dos fenômenos naturais e tecnologias cotidianas, ficou-nos claro a centralidade da preparação para o mundo do trabalho como objetivo do ensino de Física para a modalidade. Da fala do professor parece haver uma relação linear entre educação e competitividade, tese do capital humano, expressão de um senso comum que elide à precarização do trabalho, o desemprego estrutural e a alocação de ampla fração da população em postos de trabalhos flexíveis, precários e intermitentes.

Um dos objetivos do ensino de Física, segundo o docente, é o de desenvolver o senso crítico: “questionar exatamente se tem que ser assim, se é assim, se por que que é assim” (apêndice B, p. 132). Esse tipo de questionamento, que poderia apontar para uma crítica social, é reduzido à mais uma habilidade exigida pelo mercado. Isso torna-se mais agudo na percepção de que a grande maioria dos estudantes buscam exatamente a melhoria no posto de trabalho ou sua manutenção, em especial numa região na qual se difunde a ideia de ampliação de possibilidades de emprego, efeito da construção do COMPERJ nas proximidades da escola, no município de Itaboraí.

O Nova EJA parece reiterar o que Kuenzer (2006) identifica a partir de estudos empíricos sobre educação profissional. Segundo a autora, as condições na quais se dão os processos educativos são tão precárias que resultam em mera oportunidade de certificação, desqualificando a formação possível ao trabalhador. Vale lembrar que nas diversas vezes o professor Paulo, em sua fala, aponta que a principal motivação dos alunos da EJA é a necessidade de certificação. Todavia, a partir da presente análise, é possível deduzir que essa certificação tende a ser uma certificação vazia.

Identificamos no campo de pesquisa a presença de docentes de outras áreas (Química e Matemática) lecionando a disciplina Física no programa Nova EJA, uma prática comum na rede estadual de ensino, tendo em vista a nossa experiência ao longo desses oito anos

lecionando em escolas públicas. Apesar de não termos analisado a entrevista com o professor Lucas, pelas razões já explicitadas no item 5.2, notamos uma forte tendência de resumir o ensino de Física à resolução de problemas matemáticos, em detrimento à conjugação da prática social dos estudantes com os conteúdos físicos. Nesse sentido, a presença de professores não-especialistas nos quadros do programa Nova EJA parece reduzir o ensino de Física à resolução de problemas artificiais e pouco significativos aos estudantes, desfavorecendo a aprendizagem dos conhecimentos físicos socialmente produzidos.

Apesar do ensino proporcionado pelo professor Paulo ser emoldurado pelos objetivos do mercado, o que nos permite deduzir sérios comprometimento ao desenvolvimento ético-político dos estudantes, não podemos desconsiderar a importância da ação do professor no âmbito da transmissão do conhecimento físico e, por isso, na elevação cultural dos estudantes jovens e adultos. Julgamos que a ação do professor em sala de aula tem papel fundamental na produção de sentidos concernentes aos objetivos do ensino, dentro de determinados limites, a despeito daqueles fixados nos documentos. A relativa autonomia docente se apresenta como um elemento fundamental na disputa de sentidos para o ensino de Física para a EJA.

Assim, as possibilidades formativas do programa Nova EJA, sob a perspectiva da formação humana enquanto princípio educativo, no ensino de Física, apreendidas da presente análise, decididamente alinham-se às demandas do capital e afastam-se da formação integral do ser humano, por nós defendida. Contudo, apesar dos pesares em que pese o sentido de educação ancorado nos documentos oficiais e no material didático, a autonomia relativa do professor se mostra como uma rica possibilidade de produção de sentidos para o ensino de Física; e, quiçá, aqueles comprometidos com a formação integral do ser humano e de uma sociedade menos desigual.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Marco Vinicio Figueiredo de; RODRIGUES, Laís; CHRISPINO, Alvaro. As fontes de energia do Brasil: uma atividade com enfoque CTS em uma sala de aula do EJA. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA, 20, 2013, São Paulo. Disponível em: <<http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/snef/xx/sys/resumos/T0677-1.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2015.
- ALVARENGA, Marcia Soares de. **Sentidos de cidadania**: políticas de educação de jovens e adultos. Rio de Janeiro: Eduerj, 2010.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 137-164.
- AULER, D.; BAZZO, W.A. Reflexões para a implementação do movimento CTS no contexto educacional brasileiro. **Ciência & Educação**, v. 7, n. 1, p. 1-13, 2001.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 2006.
- BANCO MUNDIAL. **Educação primária**. Documento de política do Banco Mundial, Washington, D.C., 1992 apud TORRES, Rosa María. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, p.125-193,1998.
- _____. **Priorities and strategies for education**: a World Bank sector review. Washington, D.C. (mimeo), 1995 apud TORRES, Rosa María. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, p.125-193, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. **A Miséria do Mundo**. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 693-713.
- BRAGA, Graciely Rocha; NASCIMENTO, Ana Quezia Brito; JOSÉ, Wagner Duarte; SANTANA, Vinicius Pedreira. ENEM e educação dialógico-problematizadora na Educação de Jovens e Adultos. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA, 21, 2015, Uberlândia.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. DF: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 09 jul. 2014.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 20 jul. 2014.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm> Acesso em: 20 jul. 2014.

_____. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 29 jan. 2015.

_____. Lei nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 24 julho, 2004. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm>. Acesso em: 14 jul. 2014.

_____. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 09 jan. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm>. Acesso em: 18 jul. 2014.

_____. Ministério da Educação (MEC). Conae 2014 – o PNE na articulação do sistema nacional de educação. Disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc_referencia_conae2014.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2014.

_____. Projeto de Lei n. 8.035/2010. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=831421&filename=PL+8035/2010>. Acesso em: 09 jul. 2014.

_____. Ministério da Educação. Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2014.

_____. Decreto nº 8.268, de junho de 2014. Altera o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 20 jun. 2014a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Decreto/D8268.htm>. Acesso em: 29 jan. 2015.

_____. Lei nº 10.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 26 jun. 2014b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 23 ago. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático para educação de jovens e adultos, 2014c. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais/item/513-pnld-eja-2014>>. Acesso em: 29 mar. 2016.

BURAS, Kristen L.; APPLE, Michael W. Introdução. In: APPLE, Michael W., BURAS, Kristen L (Orgs.). **Currículo, poder e lutas educacionais**: com a palavras, os subalternos. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 9-42.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, v.5, n.8, p.27-41, jan./jun. 2011.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COUTINHO, Carlos Nelson. O Estado Brasileiro: gênese, crise e alternativas. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Orgs.). **Fundamentos da Educação Escolar no Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/EPSJV, 2006. p. 173-200.

CUNHA, Isabela Bilecki. O currículo escolar e as reformas na rede pública municipal de São Paulo. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 11, 2014, São João del-Rei. Disponível em: <http://www.anpedsudeste2014.com.br/sistema/download.php?id_arquivo=198>. Acesso em: 11 fev. 2015.

FARIA, Ana Lúcia G. de. **Ideologia no livro didático**. São Paulo: Cortez, 2000.

FAUSTINO, Cristiane; FURTADO, Fabrina. **Indústria do Petróleo e Conflitos Ambientais na Baía de Guanabara**: o Caso do COMPERJ. Relatório da Missão de Investigação e Incidência – Plataforma Dhesca – Relatoria do Direito Humano ao Meio Ambiente, Rio de Janeiro, 1. ed. 2013. Disponível em: <http://global.org.br/wp-content/uploads/2013/09/PlatDhesca_resumo_comperj.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2015.

FÁVERO, Osmar; SANTOS, Ênio Serra dos. Análise da Coleção Cadernos da EJA: materiais pedagógicos para o 1º e 2º segmentos do ensino fundamental de jovens e adultos. In: TIRIBA, Lia; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **Trabalho e educação de jovens e adultos**. Brasília: Liber Livro, Editora UFF, 2011. p. 199-238.

FERNANDES, Florestan. Classes sociais na América Latina. In: **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. Rio de Janeiro, Zahar, 1981. p. 33-122.

FERREIRA, Osmarina Ferreira e; SILVA, Pedro Paulo Santos da. Uma experiência no processo de ensino e aprendizagem de Física na Educação de Jovens e Adultos. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA, 21, 2015, Uberlândia.

FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. Projetos financiados pelo banco mundial para o ensino fundamental no Brasil. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 30, n. 109, p. 1123-1138, set./dez. 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

FREITAS, Carmen Cunha Rodrigues; LIMA, Leticia Bezerra de; MAGALHÃES, Ligia Karam Corrêa de; PICCINI, Claudia Lino. O empresariamento da educação pública: o caso do Programa Acelera Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, v.5, n.1, p. 110-121, jun. 2013.

FREITAS, Luiz Carlos de. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 3. Centro de Estudos Educação e Sociedade. Campinas, fev. 2011.

_____. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho educação no Brasil de hoje. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Orgs.). **Fundamentos da Educação Escolar no Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/EPSJV, 2006. p. 241-288.

_____. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação & Sociedade**, vl. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, out. 2007.

_____. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Ideação - Revista do Centro de Educação e Letras da UNIOESTE – Campus de Foz do Iguaçu**, v. 10, n. 1, p.41-62, 1º semestre de 2008. Disponível em:
<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2014/NRE/2interdisciplinaridade_necessidade.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2016.

_____. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**, v.. 26, n. 92, p.1087-1113, Especial – out. 2005a.

_____; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. O Trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral dos trabalhadores. In: COSTA, Hélio da; CONCEIÇÃO, Martinho (Orgs). **Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional e profissional**. São Paulo: Secretaria Nacional de Formação – CUT, p. 63-71, 2005b.

GAMA, Aline Costalonga; ERTHAL, João Paulo Casaro. Avaliação da Aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos: as potencialidades dos mapas conceituais. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA, 21, 2015, Uberlândia. Disponível em:
<<http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/snef/xxi/sys/resumos/T0662-1.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2015.

GOUVEIA, Clarice de Paula, VENTURA, Paulo Cezar Santos. A escrita de textos de ficção científica como práticas de letramento por alunos de EJA. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA, 19, 2011, Manaus. Disponível em: <<http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/snef/xix/sys/resumos/T0444-1.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2015.

GRAMSCI, Antonio. Problemas de Filosofia e de História. O que é o homem? In: **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1978. p. 174-205.

_____. **Cadernos do cárcere**. vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014. p.15-53.

GROSSI, Maria do Carmo de Andrade Junqueira; LIBARDI, Helena. O Ensino de Física para alunos com Deficiência Visual na Educação de Jovens e Adultos na Rede Pública de Minas Gerais. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA, 21, 2015, Uberlândia. Disponível em: <<http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/snef/xxi/sys/resumos/T0208-1.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2015.

HÖFLING, Eloísa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, v. 21, n. 55, p. 30-41, 2001.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis**: o pensamento de Marx no século XXI. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. p. 174-205.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia. A educação profissional nos anos 2000: a inclusão subordinada das políticas de inclusão. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 26, out. 2006.

FERREIRA JÚNIOR, Milton Batista; SOUZA, Paulo Henrique de. O professor de ciências da EJA de Jataí: perfil, dificuldades e material didático. In: Simpósio Nacional de Ensino de Física, 21, 2015, Uberlândia. Disponível em: <<http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/snef/xxi/sys/resumos/T0987-1.pdf>>. Acesso em: 01 abril 2015.

LIMA JUNIOR, Paulo; DECONTO, Diomar Caríssimo Selli; ANDRELLA NETO, Ricieri; CAVALCANTI, Cláudio José de Holanda; OSTERMANN, Fernanda. Marx como referencial para análise de relações entre ciência, tecnologia e sociedade. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 20, n. 1, p. 175-194, 2014.

LEFEBVRE, Henri. **Marxismo**. Porto Alegre: L&PM, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

LIMA, Marcelo. Perspectivas e riscos da educação profissional do governo Dilma: educação profissional local e antecipação ao Programa Nacional de Acesso à Escola Técnica (PRONATEC). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34, 2011, Natal. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT09/GT09-42%20int.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2015.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Maria Rita de Castro. Currículo São Paulo Faz Escola (2008-2010): concepções educacionais e o papel do professor e do aluno. In: Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, 11, 2014, São João del-Rei. Disponível em: <http://www.anpedsudeste2014.com.br/sistema/download.php?id_arquivo=1718>. Acesso em: 11 fev. 2015.

LOPES, Munich Ribeiro de Oliveira; CARMO, Paixão Linhares, Gerson Tavares do. Ensino de física contextualizado historicamente para o PROEJA. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA, 21, 2015, Uberlândia.

LUKÁCS, G. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. **Temas de Ciências Humanas**. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1978. n. 4, p. 1-18.

MACHADO, Nilson. Eixos Teóricos que Estruturam o ENEM. Conceitos Principais. Interdisciplinaridade e Contextuação. In: SEMINÁRIO DO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO, 1, Brasília, INEP, 1999a apud RAMOS, Marise Nogueira. A Pedagogia das Competências: Autonomia ou Adaptação? São Paulo: Cortez, 2002.

MARMITT, Débora Beatriz Nass; HUNSCHE, Sandra; SANTOS, Rosemar Ayres dos. Atividades experimentais e abordagem temática: contribuições par o Ensino de Física na EJA. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA, 21, 2015, Uberlândia. Disponível em: <<http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/snef/xxi/sys/resumos/T0620-1.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2015.

MONTEIRO, Mary Anne de Souza; MOTTA, Thalita Cunha. O ensino de Física na educação de jovens e adultos: dificuldades e perspectivas no município de Caicó. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA, 20, 2013, São Paulo. Disponível em: <<http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/snef/xx/sys/resumos/T0351-1.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2015.

MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011.

MORO, Guilherme Andre Dal; GARCIA, Nilson Marcos Dias Garcia. Olhares de trabalhadores-estudantes e professores do proeja sobre a Física no trabalho e na escola. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA, 20, 2013, São Paulo. Disponível em: <<http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/snef/xx/sys/resumos/T0718-1.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2015.

NASCIMENTO, Ana Quézia; BRAGA, Graciely Rocha; JOSÉ, Wagner Duarte. Contribuição do ENEM para a prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA, 21, 2015, Uberlândia.

NASCIMENTO, Jefferson Oliveira do; NEIDE, Italo Gabriel; GONZATTI, Sonia Elisa Marchi. Modelagem e simulação computacional no ensino de Física: um estudo de caso com o PROEJA. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA, 21, 2015, Uberlândia. Disponível em: <<http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/snef/xxi/sys/resumos/T0521-2.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2015.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado:** da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

OLIVEIRA, Dalila. A educação no contexto das políticas públicas atuais: entre a focalização e a universalização. **Linhas Críticas**. Brasília, v. 11, n. 20, p. 27-40, 2005.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à razão dualista:** o ornitorrinco. São Paulo: Boitempo, 2003.

OLIVEIRA NETO, Noé Comemorável; CARVALHO, Regina Simplício. Perfil socioeconômico de alunos da EJA em uma escola pública mineira. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA, 21, 2015, Uberlândia. Disponível em: <<http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/snef/xxi/sys/resumos/T0220-1.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2015.

PAULANI, Leda Maria. O Projeto Neoliberal para a Sociedade Brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Orgs.). **Fundamentos da Educação Escolar no Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/EPSJV, 2006. p. 69-108.

PIERRO, M. C. Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil. **Alfabetização & cidadania**. São Paulo, v. 17, 2010.

PINTO, Sandro dos Santos. **A produção de aço no bairro de Santa Cruz como estratégia para introdução de questões sociocientíficas nas aulas de Física do Ensino Médio**. 2012. Monografia (Especialização em Ensino de Ciências) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.

_____; BERNARDO, José Roberto da Rocha. Uma abordagem CTS no contexto da EJA: o caso Belo Monte em discussão. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA, 21, 2015, Uberlândia. Disponível em: <<http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/snef/xxi/sys/resumos/T1743-1.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2015.

_____; ALVAREGA, Marcia Soares de. Produção de sentidos sobre educação integral para jovens e adultos no Plano Nacional de Educação 2014-2024. In: V SEMINÁRIO TRABALHO E GÊNERO E III SEMINÁRIO INTERNACIONAL DO PPGCS - Trabalho e Gênero: teorias, pesquisas e práticas sociais, Uberlândia, 2014.

POPKWITZ, T. **Reforma Educacional**: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997 apud SHIROMA, Eneida Oto; MORARES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 525-545, jul./dez. 2004.

PÓVOAS, Renato do Carmo; FACHADA, Tereza. Ensino de eletromagnetismo na educação de jovens e adultos. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA, 20, 2013, São Paulo. Disponível em: <<http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/snef/xx/sys/resumos/T1081-1.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2015.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das Competências**: Autonomia ou Adaptação? São Paulo: Cortez, 2002.

RAVITCH, Diane. A morte e vida do grande sistema escolar americano. Porto Alegre: Sulina, 2011 apud FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2016.

REIS, Ernesto Macedo; LINHARES, Marília Paixão Linhares. Ambientes virtuais de aprendizagem no ensino de ciências no PROEJA. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA, 19, 2011, Manaus. Disponível em: <<http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/snef/xix/sys/resumos/T0214-1.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2015.

RIO DE JANEIRO (RJ). Resolução SEEDUC Nº 4951 de 04 de outubro de 2013. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, 8 out. 2013, p. 25. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/60068009/doerj-poder-executivo-08-10-2013-pg-25/pdfView>>. Acesso em: 28 mar. 2016.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Relatório de Gestão e Políticas Públicas 2014** – parte 1, 2014a. Disponível em: <<http://download.rj.gov.br/documentos/10112/2247397/DLFE-72622.pdf/RGPP2014Parte1.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2016.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Módulo 2, Volume 1, Biologia, Química e Física. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2013a. Disponível em: <http://projetoeduc.cecierj.edu.br/eja/material-aluno/modulo-02/Ciencias_Natureza_Nova_Eja_Aluno_Mod02_Vol01.pdf>. Acesso: 20 mar. 2016.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Módulo 2, Volume 2, Biologia, Química e Física. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2013b. Disponível em: <http://projetoeduc.cecierj.edu.br/eja/material-aluno/modulo-02/Ciencias_Natureza_Nova_Eja_Aluno_Mod02_Vol02.pdf>.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Módulo 4, Volume 1, Biologia, Química e Física. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2013c. Disponível em: <http://projetoeduc.cecierj.edu.br/eja/material-aluno/modulo-02/Ciencias_Natureza_Nova_Eja_Aluno_Mod04_Vol01.pdf>.

RIO DE JANEIRO (RJ). Secretaria de Estado de Educação. Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Módulo 4, Volume 2, Biologia, Química e Física. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2013d. Disponível em: <http://projetoeduc.cecierj.edu.br/eja/material-aluno/modulo-02/Ciencias_Natureza_Nova_Eja_Aluno_Mod04_Vol02.pdf>. Acesso: 20 mar. 2016.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Módulo 2, Volume 1, Física, livro do professor. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, [s.d.]. Disponível em: <<http://projetoeduc.cecierj.edu.br/eja/material-professor/modulo-02/FISICA-MOD02-VOL01.pdf>>. Acesso: 20 mar. 2016.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Módulo 2, Volume 2, Física, livro do professor. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, [s.d.]. Disponível em: <<http://projetoeduc.cecierj.edu.br/eja/material-professor/modulo-02/FISICA-MOD02-VOL02.pdf>>. Acesso: 20 mar. 2016.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Módulo 4, Volume 1, Física, livro do professor. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, [s.d.]. Disponível em: <<http://projetoeduc.cecierj.edu.br/eja/material-professor/modulo-02/FISICA-MOD04-VOL01.pdf>>. Acesso: 20 mar. 2016.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Módulo 4, Volume 2, Física, livro do professor. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, [s.d.]. Disponível em: <<http://projetoeduc.cecierj.edu.br/eja/material-professor/modulo-02/FISICA-MOD04-VOL02.pdf>>. Acesso: 20 mar. 2016.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Relatório de Gestão e Políticas Públicas 2014** – parte 2, 2014b. Disponível em: <<http://download.rj.gov.br/documentos/10112/2247397/DLFE-72623.pdf/RGPP2014Parte2.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2016.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Manual de orientações Nova EJA**, 2015. Disponível em: <<http://projetoeduc.cecierj.edu.br/eja/manual-eja.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2015.

ROHERING, Silmara Alessi Guebur; CAMARGO, Sérgio. A educação com enfoque cts no quadro das tendências de pesquisa em ensino de ciências: algumas reflexões sobre o contexto brasileiro atual. **Revista Brasileira para o Ensino da Ciência e Tecnologia**, v. 6, n. 2, maio/ago. 2013.

ROSA, Paulo Ricardo da Silva; GONZALES, Eliéverson Guerchi. Conceitos subsunçores em circuitos elétricos simples e a educação de jovens e adultos. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA, 20, 2013, São Paulo. Disponível em: <<http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/snef/xx/sys/resumos/T1014-1.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2015.

RUMMERT, Sonia Maria. 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**, n. 2, p. 35-50, jan./abr. 2007.

SANTIAGO, José Cláudio Reis. A Física e o computador: algumas questões relacionadas aos estudantes adultos do ensino médio. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA, 21, 2015, Uberlândia. Disponível em:

<<http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/snef/xxi/sys/resumos/T0822-1.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2015.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o Currículo Integrado**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998 apud RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das Competências: Autonomia ou Adaptação?** São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Paulo Gabriel Franco dos; OLIVEIRA, Ernandes Rocha de; BOZELLI, Fernanda Cátia; CORDEIRO, Marai Angela de Moraes. Relações Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA) em salas de aula de educação de jovens e adultos (EJA). In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA, 19, 2011, Manaus. Disponível em:

<<http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/snef/xix/sys/resumos/T0618-1.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2015.

SANTOS, Robson José dos; SASAKI, Daniel G. G. O uso da metodologia POE (predizer, observar e explicar) no ensino de jovens e adultos. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA, 21, 2015, Uberlândia. Disponível em:

<<http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/snef/xxi/sys/resumos/T0716-1.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2015.

SANTOS, W. L. P. e MORTIMER, E. Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem C-T-S (Ciência-Tecnologia-Sociedade) no contexto da educação brasileira. **Revista Ensaio-Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 2(2), p. 1-23, 2002.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, C. et. al. (Org.). **Novas Tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, p. 147-164, 1994.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2012.

_____; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, set./dez. 2010.

SCHMIDT, Douglas Guilherme; ARAÚJO, Wilson Roberto Barbosa de. Concepções espontâneas sobre a Educação de Jovens e Adultos e a Física Térmica: um ensaio experimental com o ensino participativo para alunos com deficiências In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA, 21, 2015, Uberlândia. Disponível em:

<<http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/snef/xxi/sys/resumos/T0336-1.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2015.

SHIROMA, Eneida Oto. Implicações da política de profissionalização sobre a gestão e o trabalho docente. **Trabalho & Educação**, v. 12, n. 2, p. 113-125, ago./dez. 2004.

SHIROMA, Eneida Oto; MORARES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. **Perspectiva**, Florianópolis, v.22, n. 02, p. 525-545, jul./dez. 2004.

_____; MORARES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Flordence Tavares de Longui. A implementação da política curricular no estado de São Paulo: o que dizem diretores de escolas públicas estaduais. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 11, 2014, São João del-Rei.

Disponível em:

<http://www.anpedsudeste2014.com.br/sistema/download.php?id_arquivo=1809>. Acesso em: 11 fev. 2015.

SOUZA, Adriéli Cristina de; BUENO, Cristiane Aparecida Ribeiro; FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. Alternativas para melhorar o fluxo escolar no ensino fundamental: promoção automática e correção da defasagem idade-série. **Cadernos de Educação**, n. 39, 2011.

Disponível em:

<<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/download/1529/1435>>. Acesso em: 28 mar. 2016.

SOUZA, Nilcimar dos Santos; LINHARES, Marília Paixão. Ensino de Física na educação de jovens e adultos: o que foi publicado em nossas revistas durante a primeira década do século XX? In: Simpósio Nacional de Ensino de Física, 21, 2013, São Paulo. Disponível em:

<<http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/snef/xx/sys/resumos/T1095-1.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2015.

TAMARIT, José. **Educar o soberano**: crítica ao iluminismo pedagógico de ontem e hoje. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 1996. p.23-62.

TEIXEIRA, Paulo Marcelo M. A educação científica sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica e do movimento CTS no ensino de ciências. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 177-190, 2003

TORRES, Rosa María. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1998. p.125-193.

VENTURA, Jaqueline. A trajetória da educação de jovens e adultos trabalhadores. In: TIRIBA, Lia; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **Trabalho e educação de jovens e adultos**. Brasília: Liber Livro, Editora UFF, 2011. p. 57-98.

APÊNDICE A – Questionário

- 1) Nome?
- 2) Data de nascimento?
- 3) Gênero?
- 4) Formação acadêmica (datas de conclusão)?
- 5) Atividades laborais? Qual sua carga horária semanal?
- 6) Qual sua carga horária semanal em sala de aula? Como ela se divide (número de escolas, tipo de escola – pública e privada)?
- 7) Como é a locomoção entre as escolas (se for o caso)? E no caso da escola em Itaboraí?
- 8) Qual o seu tipo de vínculo com a SEEDUC?
- 9) Desde quando leciona Física?
- 10) Desde quando leciona Física na escola em Itaboraí?
- 11) E desde quando trabalha com EJA na escola em Itaboraí?

APÊNDICE B – Transcrição da entrevista

Serão utilizadas as seguintes abreviações: entrevistador (E) e professor Paulo (P), um nome fictício. Utilizamos parênteses para designar aquelas informações a respeito da dinâmica da entrevista, quando, por exemplo, um locutor interrompe o outro. Os colchetes indicam a substituição de trechos da entrevista tendo em vista o anonimato do entrevistado.

Local da entrevista: Numa outra escola, fora do horário de trabalho com o professor.

Data: 26/10/2015

Duração: cerca de uma hora

Ao chegar ao colégio combinado, o professor entrevistado me levou à sala dos professores e sugeriu que ali realizássemos a entrevista. Perguntei se haveria outro espaço, no qual pudéssemos conversar sem interrupções. Fomos, então, para uma sala de aula vazia. O professor mostrou-se solícito e bastante tranquilo ao longo da conversa.

E: É... vamos lá. Você... qual é a sua formação acadêmica?

P: Eu sou formado em licenciatura em Física.

E: Aham... mas tem alguma outra formação além dessa?

P: Tenho. Também sou formado em teologia pela faculdade teológica, seminário de Niterói.

E: Aham.

P: Que é seminário teológico batista.

E: Sim. É... em relação a... à Física. Você tem licenciatura mesmo.

P: Isso.

E: Aí você se formou em que época?

P: Eu me formei em 1999, pela UFF, universidade federal fluminense.

E: Aham. E aí, desde então você... você já trabalhava antes sem sala de aula? Como é que é, foi (interrompido)

P: Em sala de aula com Física, é... eu trabalho... desde 1997. Ou seja (interrompido)

E: (incompreensível) se formar.

P: Isso. E... já com matemática até um pouco antes, em 1996 eu tava trabalhando.

E: Aham. Aí depois que você concluiu a... a sua graduação, a sua licenciatura, você fez alguma outra especialização, alguma outra..?

P: Eu cheguei a começar uma especialização em ensino de ciências, na própria UFF

E: Aham.

P: Eu... tive que me ausentar do curso por motivos pessoais, acabei não completando, no finalzinho do curso mesmo. E depois fiz outros cursos de... não de especialização, mas de atualização, na própria UFF, pelo CEDERJ. Mas não cheguei a ingressar em cursos de pós-graduação, nem de mestrado, nem doutorado ainda.

E: Aham. Então esses cursos que você fez no CEDERJ eram curso de quê? De extensão...

P: Só extensão. Isso.

E: Aham. E a faculdade de teologia você fez antes ou depois do... (interrompido)

P: Foi depois. Foi de... 2004 a 2008.

E: Aham. É... atualmente, você trabalha com o quê?

P: Atualmente (interrompido)

E: Quais são as suas atividades, assim, de de trabalho?

P: Atualmente eu me dedico exclusivamente ao ensino de Física. Sou professor de Física.

E: Aham.

P: Somente.

E: Entendi. Você... é, trabalha mais ou menos com, qual é a sua carga horária semanal?

P: A minha carga horária semanal (interrompido)

E: Sim, juntando, porque você trabalha aqui que..., vamos dizer, né, é..., aqui seria uma escola (pausa) é confe, não é confessional não, qual o nome que dá, é...

P: É cenecista.

E: É cenecista, né.

P: Isso.

E: É, mas não da rede pública. Então você trabalha aqui, trabalha também na rede pública, e nesse total, quantas horas mais ou menos que você fica em sala de aula?

P: Fixos, são 18 na rede privada, com mais, é... 32 horas na rede pública, o que dá um total de 50 horas-aula por semana.

E: Entendi. E lá na rede pública, você, qual o tipo de vínculo que você tem?

P: Lá eu sou.. professor docente um pela... secretaria estadual de educação. Né... sou concursado, tenho duas matrículas no estado, uma de 16 horas e uma de 30 horas.

E: Aham. E... você... começou trabalhando primeiro na rede privada, né?

P: Na rede privada, sim.

E: E aí, desde quando você trabalha na na rede pública?

P: Na rede pública eu trabalho, eu comecei a trabalhar em 2000, ainda como contratado, e depois de 2002 já como concursado.

E: Aham. E... seu trabalho com, desde quando você tem.. você trabalha com, com a EJA?

P: Eu comecei a trabalhar com a modalidade EJA ainda em dois mil e... cinco. Foi quando eu tive a primeira experiência com adultos, é... em formação não-regular, né, em formação de curto período de tempo. Seis meses por série aproximadamente.

E: Aham. Isso foi na rede privada ou na rede pública?

P: Na rede pública. Na rede privada eu tive meu primeiro contato... em 2006. Aí... eu parei com a rede privada com EJA, mas até hoje trabalho com EJA na rede pública.

E: Aham. Agora, me diz o seguinte, você trabalhar em quantas escolas?

P: Eu trabalho atualmente em quatro escolas.

E: Quatro escolas.

P: Duas públicas e duas particulares.

E: Aham. É... e como é que você con (segue)... como é sua mobilidade entre essas escolas, porque são quatro escolas, né

P: Isso.

E: Uma carga horária de cinquenta, cinquenta horas em sala de aula, como é que é essa questão de mobilidade entre as escolas que você... conseguir transitar, sair de lá, ir pra cá

P: Isso.

E: Imagino que deva ser bem..., assim, meio, corrido, né? Por conta de estar nessa (interrompido).

P: Sim. Eu trabalho em três escolas no mesmo município, o município de Itaboraí.

E: Aham.

P: Entre essas escolas do município de Itaboraí a distância média é de dois quilômetros ou menos. Então eu consigo um trânsito que é rela, relativamente facilitado. Eu não uso automóvel, não uso carro, eu vou a pé ou de ônibus de uma escola pra outra, ca (por causa) curta distância entre elas. E... aí eu consigo mobilidade com certa facilidade entre elas. É... para essa escola que nós estamos agora, que é aqui em São Gonçalo, é..., eu venho de ônibus também, mas eu venho da minha casa, que eu moro em São Gonçalo e todo dia que eu venho pra cá eu venho direto da minha casa, o que me facilita. E daqui eu vou para outra escola de Itaboraí. Aí eu tenho um (incompreensível) de tempo maior, porque geralmente eu trabalho aqui pela manhã e na outra escola pública à noite. Então eu tenho tempo de mobilidade.

E: Aham.

P: Mas a minha mobilidade é sempre da escola particular pela manhã, e em uma escola particu, uma outra escola pública pela manhã e nas outras escolas públicas à tarde e à noite.

E: Aham.

P: Como elas são próximas, eu consigo me mover bem, mesmo tendo, utilizando transporte público pra isso.

E: Aham. Entendi. É... bem, deixa eu só ver aqui. Isso aqui é só para me orientar, porque senão eu acabo me perdendo. É... há quanto tempo você está lá [na escola]?

P: [Na escola]... eu trabalho, eu comecei a trabalhar em 2000 ainda como contratado, então, vão-se quinze anos.

E: Nossa, é bastante tempo, hein?!

P: Sim.

E: Quase... quinze, quinze anos.

P: Isso. Na verdade comecei a trabalhar lá quando ainda tinha pouquíssimo professores. Na casa, se não me engano, eram cerca de doze professores fixos. O restante eram todos professores em regime de, é..., gratificação por lotação prioritária, que é a GLP, ou contratados, como eu, na época.

E: Aham. Você não trabalha com GLP, você é só de duas matrículas mesmo.

P: Por enquan ... é..., nesse ano sim. Não estou com nenhuma GLP.

E: E o seu trabalho lá na, com a EJA lá no [colégio], é..., desde quando que você trabalha com essa modalidade, lá no [colégio], especificamente?

P: Desde 2005. Foi a escola com que comecei a trabalhar com EJA foi lá.

E: Hmn. Entendi. É... bem, eu queria que você me falasse um pouquinho, assim, a respeito da importância do ensino de Física para o aluno jovem e adulto. (Ininteligível) Por que você acha que os alunos, ou seja, o que que motiva os alunos, de repente, a estarem a..., estudando , procurando a escola, ou procurando, é..., uma formação. E qual é a importância do, do ensino de Física pra, pra esse público específico.

P: O aluno de EJA ele tem um perfil bastante particular, no sentido de que é um aluno que já encontra-se, na maioria dos casos, no mercado de trabalho, não é? Então ele tem uma..., ele tem uma vida que..., diferente do aluno do turno da manhã, por exemplo, é um pouco mais corrida. Então, ele tem objetivos um pouco mais concretos, né?

E: Aham.

P: É... ainda que sejam objetivos um pouco mais rasos, como por exemplo, simplesmente pegar o..., a certificado de conclusão para conseguir um posto de trabalho melhor na mesma empresa em que ele se encontra, o que acontece muito no EJA, tá? Então, nisso, a importância

do estudo de Física nesse objetivo é que você consegue fazer com que o aluno entenda um pouco melhor o... funcionamento das coisas que estão ao redor dele. Desde o funcionamento de máquinas que ele op, ele pode operar, de sistemas com os quais ele pode lidar, até funcionamento de... do seu ambiente de trabalho; o porquê de medidas de precaução que ele tem que tomar no seu ambiente de trabalho; o porquê de, é..., situações em que ocorrem no trabalho de que não necessariamente envolvem risco, mas, talvez possa envolver algum tipo de curiosidade, algum sistema que possa lhe chamar atenção, alguma outra coisa que possa ver no seu cotidiano, que possa ser de interesse, e até despertar a curiosidade, o interesse para outra atividade dentro do seu próprio trabalho

E: Aham.

P: Ou fora dele e que possa lhe ser, é..., interessante como uma outra viés, um outro meio, um outro caminho

E: Aham.

P: Profissional, entende? Outra , outra viés do, outra via de interesse do aluno EJA é o cara que, apesar de estar trabalhando, quer atingir um posto de trabalho um pouco melhor. Existem alunos no EJA, que embora estejam no mercado de trabalho, eles têm a..., são poucos, mas têm a visão de avançar no estudo, entrar mesmo num curso profissionalizante e até na faculdade.

E: Aham.

P: E pra isso precisa do certificado do ensino médio.

E: Aham.

P: Eles estão correndo atrás disso nesse momento. E o que que acontece, pra esse aluno, além, é claro, de nós providenciarmos parte do currículo que vai compor o... o certificado, nós também providenciamos pra ele o conhecimento básico necessário para que ele possa alçar um voo por intermédio de um concurso público, no caso do ENEM, no caso do vestibular, né? E... meios para que ele possa, no caso de alguns cursos profissionalizantes, ter base pra que ele possa, é..., levar adiante o estudo que ele vai encontrar lá em determinadas áreas. Porque em áreas como, por exemplo, é..., segurança do trabalho, edificações, eletrotécnica, eletrônica, ele vê a Física aplicada em vários campos. Então isso, é, tendo conhecimento de Física, a nível básico, dentro da escola, é..., vai ser importante pra ele poder aprender e aí se tornar um profissional mais consciente de coisas que ele vai ter que necessidade de aprender e desenvolver, e... dominar em seu emprego, é..., e pro cara que vai, pro aluno que vai passar para a universidade, dependendo da carreira que ele vai tentar e, conseguindo ingressar na universidade, é..., ele pode ter uma base melhor para... conseguir dar prosseguimento ao seu

curso. É o caso do aluno que, de repente, vai entrar no curso de licenciatura em Física, ou na carreira de matemática, ou no caso da tecnologia da informática, da informação, né?

E: Aham.

P: Ou até mesmo na carreira de engenharia, por que não?

E: Aham.

P: Né? Pode haver algum caso, de repente, né? Nós não temos, é, não é porque o aluno tá no EJA que ele não tem esse, que ele tá automaticamente excluído desse perfil.

E: Aham.

P: São pouco? São poucos. Mas nós temos que considerar inclusive esses poucos na hora de planejar, de fazer o nosso planejamento.

E: Aham. E pensando especificamente lá pro público do, do [colégio], né, lá em Itaboraí, é..., qual é, qual é a importância ali da Física, do ensino de Física pra esse público específico que acaba procurando a escola, né, o que que você acha que, que a Física pode contribuir para esse público específico, e também quais são aspirações desse pessoal que acaba chegando na escola procurando, é..., completar sua formação. Especificamente lá no [colégio].

P: Infelizmente lá no [colégio], em particular, no segundo caso que retratei aqui é de extrema minoria. Muitos pensam em fazer, é..., dar prosseguimento ao estudo. A grande maioria (interrompido)

E: Sim, sim (incompreensível) nível superior, né?

P: Isso. Exatamente. A grande maioria mesmo pensa em complementar o ensino médio. Nós temos ali uma grande quantidade de pessoas que já deixaram de estudar há bastante tempo, que retomam o estudo e dão prosseguimento nele para completar os estudos a nível de satisfação pessoal, inclusive. Ou seja, o cara quer completar os estudos porque é um sonho dele completar os estudos.

E: Aham.

P: Uma, uma senhora, um senhor, é..., embora para eles a Física tenha menos importância nesse sentido, mas, é..., é uma pessoa que se não está no mercado de trabalho, é uma pessoa que dentro de sua própria vida, de sua própria casa, de convívio familiar vê situações em que a Física pode ajudar a compreender um pouco melhor aquilo que lhe cerca, é... , seja, é..., na cozinha, é..., porque você tem as questões envolvendo o calor, envolvendo as trocas de energia, temperatura, seja na construção civil, porque você vai ter as questões envolvendo a, o nível, a dilatação, a mecânica do, do, do.. da organização do, do, da massa, do rejunte, do piso, do azulejo, enfim. Questões mais práticas que o cara às vezes passa por seu trabalho todo sem compreendê-las e depois percebe que a sua compreensão daquilo, embora não seja

exatamente, é..., necessária para desenvolver sua atividade, mas torna-se útil com o passar do tempo. E outro grupo que nós temos em grande quantidade ali é o grupo dos trabalhadores que realmente leva adiante a necessidade de completar seu curso, realmente, né, para... galgar postos de trabalho mais elevados em seu trabalho, que é o primeiro grupo que eu mencionei ainda agora e que, como eu falei antes, o... ensino de Física pra esse, é..., visa..., tem o objetivo, né, tem... é vantagem de lhes preparar um pouco melhor para aquelas situações em que ele vai poder, é..., encarar durante o seu preparo para... de repente, dentro do emprego que ele for escolher, dentro da linha que ele for escolher, do trabalho que ele for escolher ele poder ter, é..., domínio de situação, domínio de circunstâncias em que, é..., Física esteja sendo retratada, ainda que de maneira desconhecida ou até informal, ou até..., é..., de uma maneira que ele possa não..., inicialmente, pelo menos, não ter percebido. Entendeu?

E: Aham.

P: É... de alguma maneira a relação com a ciência, a gente entende dessa forma, a relação com a ciência Física pode levar a pessoa a desenvolver um senso crítico. A questão pela pesquisa. A questão pelo..., a questão de, de, de ter é... de ter o seu, a busca pela verdade desenvolvida. E o isso dentro do mercado de trabalho pode, inclusive, levar o cara a ser um profissional mais requerido pela empresa. Uma pessoa que é mais valorizada porque questionar, saber por que é uma vantagem que o estudo de ciências (bate levemente na mesa como sinal de ênfase) pode levar, em especial o estudo de Física pode... aprimorar isso.

E: Aham.

P: Tá?

E: Mas, você fala em relação a desenvolver o senso crítico.

P: Desenvolver o senso crítico (simultaneamente à fala anterior)

E: Você tá falando exatamente de, de, de que, quando você fala isso?

P: Quando eu falo de desenvolver o senso crítico eu falo de... questionar exatamente se tem que ser assim, se é assim, se por que que é assim. Os porquês. Por que não pode ser de outra forma? É possível que seja de outra forma? É necessário dessa forma ou pode ser de uma outra maneira? Existe uma forma mais fácil? Fazer perguntas.

E: Aham.

P: Entende? Porque o trabalho às vezes necessita de pessoas que possam fazer perguntas. Que consigam fazer perguntas.

E: Aham.

P: Que questionem. E... quando o cara, de repente, quando a pessoa, quando o aluno passa pelo, pela ciência ele... acaba adquirindo, desenvolvendo essa capacidade, esse raciocínio, essa habilidade.

E: Aham.

P: Entendeu? É um dos objetivos, uma das habilidades específicas do estudo de Física, que tá aí... é, prevista nas habilidades e competências do nosso currículo mínimo.

E: Aham. Entendi. Me diz o seguinte, é..., você falou que tem, hmnn, assim, grosso modo, deixa eu ver se eu entendi direito, lá do pessoal do [colégio] tem dois grupos. Um primeiro grupo que parece que busca mais a questão de autorrealização...

P: Isso.

E: De, de, é... E um outro que procura mais a questão relacionada ao posto de, de trabalho, a melhorar

P: Isso.

E: as condições de trabalho. Desses dois grupos, quem que aparece em maior quantidade, na sua opinião? Pensando no público jovem e adulto, né.

P: O que aparece em maior quantidade são as pessoas que querem alcançar melhores postos de trabalho.

E: Aham.

P: Até porque, é..., alguns deles visam realmente, nesse sentido, poder depois sair do próprio trabalho no qual ingressa.

E: Aham.

P: Porque aí se você tem um... principalmente Itaboraí que tem uma característica de ter recebido nos últimos anos uma quantidade de investimentos grandes por causa da, da Comperj.

E: Aham.

P: E muitas empresas migraram pra lá e começaram a contratar pessoas até mesmo da própria cidade, então você viveu, durante algum tempo, essa expectativa de poder ganhar mais, de poder entrar num emprego melhor, de poder ser chamado, de poder ser contratado por uma grande empresa.

E: Aham.

P: Mas pra isso é necessário você ter uma formação mínima, que equivale ao ensino médio, na maioria dos casos.

E: Aham.

P: Então eles começavam a trabalhar

E: Aham.

P: porque o trabalho aparecia, mas ao mesmo tempo a exigência do ensino médio aparecia junto. Então mesmo começando (interrompido)

E: Travava, né?

P: Isso. Mesmo começando a trabalhar havia a necessidade de completar o ensino médio.

E: Aham.

P: E... isso não nasceu agora. Há empregos que continuam assim. Então grande parte do nosso público ainda está vivendo dentro dessa necessidade. E aí, a maioria dos grupos que a, a maioria das pessoas que aparece lá pertence a esse grupo. É o tipo das pessoas que tem que ter o seu, ã... certificado. Para poder ou continuar no próprio emprego, se manter; ou para atingir um posto um pouco mais alto, ou para vislumbrar a possibilidade de sair dali e pegar um emprego que seja um pouco melhor, que dê melhores condições de trabalho, ainda que seja fora da cidade de Itaboraí.

E: Aham. Entendi. Agora ficou mais claro. Eu... acho que tem mais duas questões que eu queria que você falasse um pouco. Quer dizer, mais específico em relação ao programa Nova EJA.

P: Aham.

E: (incompreensível) tem uma experiência desde 2005 com a EJA, né, que você falou que era a cada, como se cada série do regular equivalesse a seis meses.

P: Perfeito.

E: Então o tempo previsto, em 2005, como você falou, seria mais ou menos um ano e meio pra formação mínima. É lógico que poderia repetir e aí a formação, assim, dois anos, dois anos e meio só se, por conta de reprovação.

P: Perfeito.

E: É... agora com o programa Nova EJA, né, que o programa Nova EJA começou... se eu não me engano em 2012 a 2013, 2012, 2013, né... Queria que você falasse um pouquinho sobre as suas impressões em relação ao programa

P: A... o Nova EJA em si.. é..., eu participei das... é... discussões curriculares, dos grupos, em Física, né?

E: Aham.

P: Eu... participei das primeiras turmas que... fizeram o trabalho pioneiro do Nova EJA no sentido de... o curso de..., né?... de atualização, de a gente aplicar, questionar, colocar em relatório. Então, a proposta do Nova EJA em si ela não é ruim.

E: Aham. Quando você fala em discussão curricular.. só me desculpa te interromper, é... você tá falando que... quando aconteceu essa, essa discussão curricular, foi no momento que você tá falando... (interrompido)

P: Foi. Houve um momento em que nós discutimos que, é... em que foi proposto uma mudança no currículo mínimo, no currículo base, e que essa proposta foi colocada para os professores.

E: Aham.

P: Por incrível que pareça, isso também foi uma coisa que... era inédita. E isso aconteceu, se eu não me engano, entre 2011 e 2012.

E: Aham. Aí você tá falando que (interrompido)

P: Aconteceu para o ensino regular e depois para o ensino...

E: Jovens e adultos.

P: Jovens e adultos.

E: Aham.

P: Tá? Eu participei das duas etapas. A dos jovens e adultos foi até mais corrida. A do ensino regular foi mais, foi mais complexa, foi mais longa, entendeu? Mas a...

E: Então você tá falando assim, em termos do currículo mínimo...

P: Currículo mínimo, isso.

E: Para a educação de jovens e adultos...

P: Isso.

E: Que, então parece que, por volta de 2011, né, mais ou menos que...

P: Entre 2011 e 2012, que primeiro veio o currículo mínimo do ensino regular, depois que veio o currículo mínimo do ensino médio pra jovens e adultos.

E: Sim.

P: E... e depois veio o programa de implantação... não é? Que ofereceu curso e até bolsa para os professores que participasse, e tal. Eu participei também da primeira turma, e tal... é... e... eu pude ter acesso ao material, né, acesso ao programa e...

E: Quais materiais que você teve acesso no início?

P: O material escrito, né... que são os cadernos do professor e os cadernos do aluno.

E: Aham.

P: Onde tinha é... basicamente... o... os programas, as matérias em si, né, os conteúdos programáticos e, no caso do professor, é... todo o embasamento é... pedagógico, didático, o planejamento, essas coisas. Tínhamos um material de apoio excelente, inclusive com um material em mídia é..., CD, né, que tinha aí... simulações, propostas de experiência, vídeos,

é... tínhamos proposta de experiências impressas no material, tínhamos encontros regulares que a gente tinha que frequentar e aí discutir, falar..., que nas, nos primeiros dois anos foram muito bons, graças também ao , à equipe de tutores que foi colocada naquela época.

E: Aham.

P: Eles deram realmente, na área de Física, em particular aqui na regional da Serrana 2, em São Gonçalo e Niterói, o curso fluiu de maneira muito boa. Entendeu?

E: Esse encontro, encontros aconteciam com que frequência, em quais dias da semana?

P: Se eu não me engano era uma vez a cada dois meses. Tá? E aí aparecia a reunião dos professores, aparecia o, o...

E: Tinha algum dia específico para acontecer?

P: Tinha. Local específico, data específica.

E: Geralmente era qual dia da semana?

P: Era um sábado a cada dois meses. E aí a gente discutia sobre o material didático e se fazia as experiências com o material didático e naquelas experiências se fazia exatamente o trabalho de (incompreensível) começa aqui, é isso que tem que fazer, se quer propor isso, se ilustra esta parte da matéria, se espera que o aluno faça disso, que proposta, pessoal? Aí discutíamos o que poderia melhorar, como se poderia aplicar, como se poderia aproveitar. Então, foi um, foi um período de discussão muito... muito frutífero. Né?

E: Esses encontros perduraram por quanto tempo?

P: Nossa! Nós, é, nós tivemos três encontros no primeiro, nos primeiros seis meses. No segundo, na segunda bateria de encontros nós tivemos dois encontros. Perduraram por cerca de dois anos.

E: Aham.

P: Né? Que a cada seis meses aparecia uma equipe de professores diferentes. Entendeu? Foram muitos bons. Agora nesse terceiro ano a frequência mudou um pouquinho. Mudou um pouco a equipe de monitores e fez uma diferença muito grande, negativamente falando.

E: Aham.

P: Entendeu? O programa mudou muito, mas, infelizmente, perdeu-se.

E: Aham. Mas quando você fala negativamente, o que você percebe de aspectos negativos.

P: É... mudou-se a frequência do, dos encontros, os locais de encontros foram reduzidos, isso fez que com a maioria das pessoas tivesse dificuldade de comparecer, pessoas tiveram que vir cada vez mais de longe para os encontros.

E: Aham, é. Aí dificulta, né?

P: Dificulta um pouco. É... a equipe de monitores que estava atuando, já estava acostumado com aquele ritmo, foi mudado, então o pessoal que compareceu teve dificuldade de se adaptar. E aí teve que começar do zero, então, se teve uma diferença. O pessoal não se deu tão bem com o material quanto o pessoal que já estava na equipe, então houve uma baixa na qualidade da, da reunião, entendeu? E... é... os próprios participantes começaram a sentir essa dificuldade. Começaram a sentir pouca firmeza, então acabaram que a maioria no segundo encontro já não foi. Abandonaram.

E: Agora, nesse período de dois anos, você tinha alguma frequência mínima obrigatória?

P: Tem frequência mínima obrigatória, claro, tem.

E: Mas você tinha que ficar obrigatoriamente esse tempo todo frequentando ou... ou...

P: Não. O curso basicamente, o curso é totalmente on line, né. Nos on line você tinha as discussões, trabalhos pra apresentar, fóruns pra participar, a frequência era no mínimo de dois encontros de três, ou um encontro de dois. Tinha, sim, frequência mínima, sim. Entendeu?

E: Mas tinha duração mínima, você tinha que fazer um mínimo de, sei lá, seis meses, mínimo de um ano...

P: São um mínimo de seis meses.

E: Mínimo de seis meses.

P: Mínimo de seis meses.

E: Você então que se propôs a continuar participando mesmo após esse mínimo.

P: Isso, porque eu participei dos primeiros seis meses. No segundo eu não continuei porque eu queria continuar naquilo, mas não concluía nunca. Eu queria continuar participando, porque as discussões eram muito legais, eram boas. Então eu continuei participando direto.

E: Aham.

P: Mesmo sem o valor da bolsa. Eu continuei participando porque as discussões eram muito interessantes. Entende? E... no final das contas, isso ajudou muito em sala de aula.

E: Em que sentido?

P: No sentido de que a gente sabia exatamente o que fazer em sala de aula.

E: Aham.

P: Exatamente o que ilustrar, exatamente como montar, e isso foi de uma ajuda ímpar. [Na própria escola] (trecho alterado para preservar anonimato) as..., o turno da tarde que nós tivemos

E: Pode continuar. Pode falar.

P: O turno da tarde que nós tivemos poucas turmas de NEJA no turno da tarde, é..., mas, a matéria de Física que eles tiveram foi inesquecível, porque tudo que nós discutimos em

termo de experiência eu consegui aplicar. Passou, assim, seis meses de aula eu consegui levar os alunos desde estudar movimentos básicos, nós acabamos falando de hidrostática no final. Uma turma de seis meses, coisa que em um ano eu não consigo fazer.

E: Aham.

P: Então foi muito interessante. Foi muito gratificante. O curso de NEJA valeu a pena, espero que tenha valido a pena para os alunos. Eles tiveram muito, muito interesse no curso. Acho que pra eles ajudou bastante também.

E: Aham. Agora, você falou então que você teve acesso, durante , é, é, esse curso, né, é, a diversos materiais. Você falou (incompreensível) material de apoio ao professor, a kit multimídia, que foi muito importante, e você também teve acesso ao caderno, acho, que de orientação pro professor, especificamente.

P: Isso.

E: E tinha o material que, destinado aos alunos.

P: Isso.

E: É..., me fala um pouquinho sobre esse material. Esse material que, destinado, assim, pro uso dos alunos.

P: O material pro uso dos alunos é um, ã..., são na verdade cadernos de atividades contendo toda a matéria e os exercícios. Eles são divididos em fases, né, quero dizer, NEJA1, NEJA2, NEJA3, NEJA 4, são as quatro fases do NEJA, né, como se fosse primeiro ano, segundo ano, terceiro ano, quarto ano. Isso, cada um tem seis meses, e dividido por áreas. Linguagem e códigos, ciências da natureza, matemática e suas linguagens, não é, e no caso de Física, química e biologia ocupavam as ciências da natureza, tinham essa três matérias ali.

E: Sim.

P: E esse caderno, que era até um pouco pesado e tal, você tem toda a matéria para trabalhar durante os seis meses ali. Né? E... não faltava nada ali. Tinha inclusive exercícios. Ah, o material é claro que tinha falhas! (incompreensível) uma primeira tentativa. Então tinha algumas falhas na quantidade de exercícios, tinha algumas falhas na qualidade de expressão em alguns momentos.

E: Por exemplo, em relação à quantidade de exercícios. Por que você jul... julgava...

P: Às vezes uma unidade que precisava de mais exercícios tinha poucos, e às vezes a unidade que tinha muitos precisava de menos.

E: Aham.

P: Entendeu? Mas é questão de aproveitamento, você tinha liberdade de trabalhar com material de fora também. Isso, então isso é perfeitamente sanado.

E: Aham.

P: Entendeu? Com trabalho mínimo pro professor. Mas todos os alunos tinham. Tinha quantidade para que cada aluno da sala ter o seu. Isso é que era importante. Cada aluno da sala tinha o seu. Poderia levar pra casa se quisesse. Poderia ficar com ele durante os seis meses. Poderia escrever no material, ou seja, era consumível. Entendeu?

E: Aham.

P: Isto é que era importante. O aluno precisava nem de ter caderno extraclasse. Podia se basear somente ali. Só que era um para química, Física e biologia. Outro para matemática e outro para português, no mesmo semestre, no caso aí é o NEJA2. No NEJA1 não tinha química, Física e biologia.

E: Entendi.

P: Mas tinha história, geografia, se eu não me engano, sociologia e filosofia. Aí tinha português, matemática, história, geografia e filosofia.

E: Aham.

P: Então tinha o caderno dessas matérias aí. E era um material que poderia ser usado perfeitamente por cada aluno sem você precisar ficar se matando de escrever no quadro um monte de coisas. Podia usar o data-show, podia usar tudo que tava ali, tinha no material do professor também.

E: Aham. Mas, assim, a sua opinião a respeito do livro, eu queria que você falasse um pouquinho mais, especificamente, sobre o conteúdo que tá no livro. Você a respeito, um pouco sobre os exercícios, né, que você julgou que, de repente, poderia, em algumas partes, ter menos, outras partes podia, podia ter mais, mas em relação ao, ao conteúdo apresentado, a, a... , qual que foi sua opinião, qual sua impressão, você utilizava o livro com frequência com os alunos? Quer dizer, você falou que tinha a possibilidade de você incrementar, né, trazendo outros recursos. Como é que funcionava isso?

P: Então, no, nos, no primeiro ano, ou seja, nas duas primeiras turmas

E: Aham.

P: Eu usei os livros toda aula. Basicamente somente o livro. E acabou. Não usei material extra nenhum. No máximo um exercício que eu passava no quadro, uma revisão pra prova.

E: Aham.

P: Acabou. Não é? Não usava mais nada. O livro tinha essa aplicabilidade. O material, o livro era bem explicado às vezes, muitas vezes se embolava um pouco na explicação e tinha que dar um jeitinho. A descrição das experiências era muito boa, então você fazia experiência no

quadro, ou na sala de aula, ou passava um vídeo, e tinha explicação desse material, dessa experiência, ou daquele vídeo no livro.

E: No livro do aluno.

P: No livro do aluno. Então você explicava o cara que perdesse a aula tinha ali a referência pra ele usar. É... tinha referências bibliográficas e referências da internet, vídeos inclusive no YouTube que o aluno poderia, em casa, acessar e ver. Vídeos que estavam lá que tinham relacionados à matéria então eles poderia complementar via internet o que assistiu em sala de aula.

E: Acontecia isso de alguns alunos (incompreensível) alguns alunos chegavam a fazer isso?

P: Acontecia. Tinha até o caso de um aluno que tinha... é, complementava do próprio celular, que tinha um plano de internet, então ele fazia do celular: “aqui professor, esse vídeo aqui é maneiro”. E aí uma das experiências eu só fiz em sala de aula porque ele viu no, na internet, “pô, professor, vamos fazer isso aqui em sala de aula”. E nós fizemos em sala de aula u....uma experiência que era quebrar um coco com uma bala de iogurte.

E: Aham.

P: Tá? “Vamos fazer isso aí. Dá pra (incompreensível) nunca vi, vamos fazer!” Nós fizemos porque ele viu na internet, que tava citado no livro ele foi lá e viu, “pô, professor vamos fazer”, e fizemos em sala de aula. Então os alunos também viram, e tal, né. Então o material tem vários pontos positivos. A linguagem era um ponto negativo, muitas vezes se afastava da linguagem do aluno.

E: Aham.

P: A organização do conteúdo era um ponto positivo. Era bem organizado.

E: Quando você fala organização você tá falando do quê?

P: A sequência do conteúdo.

E: A sequência do conteúdo.

P: Isso. A linguagem do conteúdo poderia ser um pouco melhor trabalhada.

E: O que você percebe, percebia, assim, o que você quer dizer com melhor trabalhada?

P: Muito formal. Tô trabalhando com pessoas que deixaram de, de falar, deixaram de estudar durante algum tempo e que desacostumaram com aquele português de livro, vamos dizer assim. E aí estavam com o português de livro ali (incompreensível) e a gente falando em sala de aula fala uma linguagem mais próxima deles que o livro falava. Às vezes dava um pequeno conflito. Nada de impossível também não. Outro. A quantidade de matéria que o livro trazia demonstrava uma posição extremamente otimista do autor. Era impossível trabalhar o conteúdo todo. Grande parte era possível.

E: Aham.

P: Mas a quantidade de conteúdo era muito grande. O livro tinha mais de trezentas páginas, juntando as três matérias.

E: Aham.

P: Entendeu? Tinha gravuras? Tinha, tinha muitas gravuras. Tinha parte de exercícios? Sim, tinha páginas de exercícios. Mas mesmo assim, trezentas páginas, duzentos e setenta, duzentos e oitenta são muitas páginas. O material da página do livro, perfeito.

E: Você fala o material, a folha, a qualidade...

P: A folha, a folha, isso. Nada de melhor poderia ter sido usado, perfeito.

E: Aham.

P: Tá? Dava pra escrever, não rasgava à toa, então, tranquilo. Então, tinha vários pontos positivos, um livro que dá perfeitamente pra você usar. Não tinha, à exceção do peso, né, não tinha problema pro aluno, então era um material que poderia ser utilizado em qualquer lugar.

E: Aham.

P: Entendeu?

E: Bacana. Agora, é... você falou também é..., em rela, que em alguma partes do, o livro, ele se embolava.

P: Isso.

E: O que você quis dizer, como assim ele sem embolava, em que sentido?

P: Porque na sua explicação algumas vezes o livro, é..., adotava uma sequência no conteúdo que, em sala de aula, ou na nossa visão de ensino, a gente adotaria uma sequência diferente. Tá?

E: Por exemplo?

P: Por exemplo. Por exemplo. Vamos à parte básica da Física. Por incrível que pareça, nas primeiras páginas do livro de Física, no NEJA 2, ele trabalha notação científica, potência de dez e ordem de grandeza.

E: Sim.

P: Tá? Ele fala do que que é notação científica. Pra depois falar como se trabalhar de potência de dez. E depois voltar e falar de ordem de grandeza. Poxa! Ele deu uma embolada na sequência.

E: Aham.

P: Se era para revisar como é que se trabalha com potência de dez, revisava potência de dez antes, depois falava de notação científica e depois falaria de ordem de grandeza.

E: Aham.

P: Mas no meio do caminho ele para e fala de potência de dez, ou seja, ele embolou um pouquinho a sequência de conteúdo e isso criou uma confusão pro aluno.

E: Aham.

P: Então você tem que fazer o quê? Você tem que ajeitar a sequência da apresentação do conteúdo na hora que você for apresentar em sala de aula. Entendeu? Outra... deixa eu ver aqui se eu não tô falando besteira, não me recorda bem. Não. Em alguns outros momentos, em alguns outros capítulos, por exemplo, ele ia e voltava na matéria. A parte das leis de Newton, por exemplo, ele, eu lembro perfeitamente disso, ele explicava ação e reação, terceira lei de Newton, antes de explicar a segunda. Aí você fala (incompreensível) primeira lei de Newton, segunda lei de Newton, terceira lei de Newton. É uma sequência que o livro não usava. O livro usava primeira, depois partia pra terceira, depois partia pra segunda. Que que ele faz então? É uma visão de ensino essa em que o cara fala da natureza da força.

E: Aham.

P: A força parece... ela não aparece sozinha, e depois ela modifica o movimento. É uma visão de ensino.

E: Aham.

P: Só que na visão tradicional dos livros de Física você não encontra essa, essa sequência.

E: Aham.

P: Entende?

E: Aham.

P: Então muitas vezes ele vai contra uma visão que está pré-estabelecida. E é a visão que na faculdade de Física a gente aprende!

E: Aham.

P: E que na verdade o cara destoou um pouquinho. Então, pra nós isso como uma embolação no conteúdo.

E: Sim.

P: Então nós temos dificuldades de chegar em sala de aula e trabalhar o conteúdo nessa sequência que ele propôs. Quando, na verdade, a gente tá acostumado com a outra sequência. Então isso é uma embolação ou é uma visão diferente? Pra mim isso é uma visão diferente, mas embolou um pouco o conteúdo.

E: Aham. Então, é, isso dificultou um pouco pra, pra você trabalhar essa, essa parte (interrompido)

P: Nessas duas partes especificamente, sim, representou uma dificuldade.

E: Aham.

P: Entendeu?

E: Você tinha mencionado, anteriormente, que o, assim, o ensino de Física, acho que uma das importâncias, né, é pra ajudar o aluno a ser mais crítico.

P: Aham.

E: Você acha que o, o material didático do programa Nova EJA, ele ajuda você, nesse sentido, ajuda o aluno, nesse sentido, a ser mais crítico ou ele, enfim, qual a sua opinião a respeito disso?

P: Em pontos específicos, sim. Quando o... o livro propõe as experiências, ou até em alguns exercícios, ele propõe alguns, algumas perguntas, é... o tipo de pergunta que ele propõe, o tipo de experiência (incompreensível) esse tipo de pergunta vão levar com o tempo o aluno a desenvolver essa questão da criticidade; do questionamento. Sim, então esse tipo de orientação, sim, vão desenvolver com o tempo. Talvez não desenvolva numa velocidade, numa rapidez que de repente você se.... conforme, ou se adequa, ou se contente com isso.

E: Aham.

P: Mas aí entra o trabalho do professor. Tá? Se você acha que a velocidade do desenvolvimento dessa habilidade não é satisfatória cabe a você então desenvolver mais atividades para que ele possa chegar lá mais rapidamente. Mas, assim, eu creio que em alguns momentos o livro colabora para esse desenvolvimento sim.

E: Você tem... Duas coisas. Queria que você então, assim, é, pensasse de repente em algum, algum exemplos, você falou que eles têm, lançam determinadas perguntas, né?, e propõem determinados tipos de atividades, acho que são experiências, né?, que favorecem, então, a desenvolvi, a desenvolver essa questão crítica. Você teria algum exemplo específico de alguma parte do livro, ou algum, algum conteúdo específico, algum experimento específico, alguma pergunta específica que, que ilustrasse. Aí, depois eu... a segunda pergunta eu faço depois.

P: Tá. É uma atividade. Tem uma atividade que o, o, o.... é... deixa eu lembrar aqui como é que é o começo da atividade. É... uma atividade que o... livro coloca assim para introduzir o conceito de método científico. É, a atividade é a seguinte: o... o cara quer ilustrar a questão da sequência de um método científico utiliza pra criar modelo e a teoria científica. Então ela usa a atividade, ele cria uma atividade seguinte: um garoto vai pela mata e aí encontrar vários objetos e reúne esses objetos na mochila. Quando chega numa clareira dessa mata ele esvazia a mochila e classifica os objetos de acordo, por exemplo, sua capacidade de ser inflamável ou não, de pegar fogo ou não.

E: Aham.

P: Aí ele percebe que o galho, que outras coisas cilíndricas pegam fogo ou outras coisas não-cilíndricas não pegam fogo, então ele faz o quê? Lança uma lei: todas as coisas que são cilíndricas pegam fogo.

E: Aham.

P: Aí dentro da mochila dele tem: uma garrafa de vidro, uma lata de alumínio, um galho de árvore, um pedaço de pau de obra. Aí o cara pergunta... na atividade: você concorda com a afirmativa do garoto? Como você, caso não concorde, quebraria ou faria com que a afirmativa do garoto fosse invalidada? De forma, que experiência você proporia pra mostrar ao garoto que ele está errado baseando-se nas coisas que ele mesmo trouxe na sua mochila?

E: Aham.

P: Você está percebendo? É o tipo de questão que leva o cara a refletir. Primeiro perceber aquilo foi colocado, e depois fazer a proposta, ou seja, você vai desenvolvendo uma análise, uma problema, análise, e uma problematização, e automaticamente gerando uma solução, um apontamento. Se você insiste nesse tipo de problema você leva o cara a praticar cada vez mais a sequência do desenvolvimento científico, ou seja, você desenvolve nele uma lógica científica e matemática.

E: Aham.

P: E parte dessa lógica é desenvolver uma crítica. Um criticismo, ou desenvolver um pensamento crítico. E nisso eu concordo que algumas atividades, como esta, possam levar ao desenvolvimento dessa habilidade.

E: Ma... você considera, então, que, em parte, o livro ajuda nesse sentido.

P: Sim.

E: E, é, teria a.. algum exe, alguma coisa do livro, do material didático que dificultaria isso? Essa, esse desenvolvimento dessa, dessa, que você falou, né?, essa habilidade, né?, de fazer crítica? Você vê algum, algum elemento que em vez de favorecer dificultaria isso?

P: Claro que sim. O tempo todo, o tempo todo, claro. Porque, é..., nós não podemos... nós não podemos deixar de lembrar que o livro tá imbuído em um contexto em que a gente passou durante anos fazendo é... exercícios de Física a la Ramalho, Nicolau, Toledo; a la Fuke Kazuito Carlos; extremamente mecanicistas.

E: Sim.

P: Não é? O... livro tem exercícios de caráter mecanicista também, resolução de problemas básicos. Dá a fórmula você resolve, dá a equação e você molda. Entendeu? Então você também tem exercícios: a... se o homem tá com uma força tal e o valor da aceleração é tal, qual o valor da massa dele? Outra: qual é o valor dessa, ou seja, desenvolvimentos que são

muito mais matemáticos (incompreensível) dos problemas envolvendo notação científica e ordem de grandeza. Eu entendo que nessa parte tem que haver sim desenvolvimento matemático que é puramente ferramental matemático que você vai usar no desenvolvimento da Física.

E: Aham.

P: Mas lá na frente, principalmente na, no livro um, que o livro que a gente mais estudou, né? O livro um, quando a gente fala das leis de Newton, quando a gente fala do..., da hidrostática, quando a gente fala, por exemplo, tem uma parte muito legal do livro, lá na parte avançada no final, que é o problema da água de lastro, já ouviu falar disso?

E: Água de lastro?

P: Água de lastro, né?

E: Sim, sim.

P: Que é... que ele fala muito, fala em dois capítulos sobre isso pra introduzir a questão da hidrostática, né? Então. É, quando fala disso eu entendo que ele possa ser um pouco menos mecanicista do que ele é. Então ele fala da..., por exemplo, da lei de Newton, ele fala da segunda lei de Newton mecanicamente.

E: Aham.

P: Dando problemas com números

E: Aham.

P: E ele fala da... da equação

E: Quando você fala...

P: Da equação do empuxo

E: Aham.

P: Falando em números.

E: Aham.

P: Ou seja, resolvendo numericamente. Esse tipo de exercício eu até entendo que seja necessário, mas por outro lado, dificulta um pouco o desenvolvimento, levando o aluno a ver que Física é só aquilo. Eu entendo que seja necessário, mas também não carregar muito naquilo ali só. Porque senão o aluno fica viciado naquele tipo de problema e o desenvolvimento mesmo vai embora.

E: Aham.

P: Entendeu?

E: Entendi. Então, mas, se você fosse colocar numa balança, você acha que o livro didático ele fornece mais elementos que favorecem o desenvolvimento crítico é..., eu sei também que

tudo tem a ver com o, com o seu complemento, né?, como você falou anteriormente. Mas se a gente fosse basear, assim, o ensino mais focado no material didático, na sua opinião o livro trás mais elementos que favorecem a esse desenvolvimento crítico ou mais elementos que, de certa forma, dificultam, colocam algumas barreiras pra esse desenvolvimento, na sua opinião?

P: Pois é, ele depende do uso. Ele te dá condições de você escolher. Como assim? Por ele ter, por ele ter possibilidade de ser usado tanto pra um quanto pra outro, trás, é..., momentos de um e momentos de outro, ele permite que você trace uma escolha. Então, no caso, ele que permite que você escolha entre fazer um ensino um pouco mais criticista, mas permite que você faça um ensino um pouco mais mecanicista, menos crítico e mais automático. Entendeu? Claro que se for pegar somente, vamos pegar somente as quantidades absolutas, sem nenhum questionamento.

E: Sim.

P: Aí ele seria mais mecanicista. Ele trás mais exercícios desse tipo do que tipo que vão te desenvolver, vão desenvolver no aluno a habilidade do pensamento crítico.

E: Aham.

P: Entendeu?

E: Entendi.

P: Mas, se o professor tiver a habilidade, o objetivo, em primeiro lugar, e a habilidade em segundo, de trabalhar no seu aluno baseado-se no livro, baseando-se no livro, uma, um desenvolvimento crítico, aí ele conseguiria. Porque o livro te dá essa possibilidade.

E: Aham.

P: Entendeu? Mas aí vai da mão do professor.

E: Aham. Você, você falou... bem, acho que são duas coisas, é..., acho que, primeiro, você falou, você falou sobre água de lastro, né?

P: Isso.

E: É, água de lastro..., situado em qual parte da matéria?

P: É na parte da hidrostática, quando fala de densidade, empuxo, é... como se chama aquele..., eu sou, eu sou, pra guardar o nome dele eu sou terrível

E: Aham.

P: Do eureka, esqueci o nome dele.

E: Arquimedes

P: Arquimedes, Pascal... (incompreensível).

E: Ah, entendi. É... apare, você..., no material didático você percebeu se aparece a, é... algum tipo de referência semelhante, não necessariamente referente à água de lastro, né?, porque

parece que água de lastro aparece, surge mais como um exemplo, né, de... por que a água de lastro aparece naquele contexto na sua, no, na hidrostática?

P: Aparece duas vezes porque ele vai introduzir o assunto da hidrostática, principalmente o conceito de pressão e densidade, baseando-se no movimento dos navios. E aí ele cita o movimento, ele cita a água de lastro fazendo o seguinte questionamento: é... tudo o que é leve boa, boia?

E: Aham.

P: Aí o cara fala: depende. Como é um navio gigante daquele boia e uma pedrinha pequenininha que você pega do seu sapato, que ficou agarrado, não boia? Então ele faz aquela questão de espaço vazio, densidade total, não é leve que importa, se é pouco denso ou menos denso. Aí entra a água de lastro, que é para poder ganhar densidade e o navio afundar na água, tirou a água, mas aí quando a água vai aí entra o problema ambiental, quando sai leva todo aquele óleo pro mar e aí, ou seja, ele vai criando no aluno uma consciência que uma coisa está ligada na outra. Como assim? É um problema que tem a ver com Física, mas entra a questão ambiental também. Não é? Porque a Física é uma coisa interessante e que tem a ver com o trabalho, porque estamos numa região que tem portos. Nós estamos numa região que tem portos, estamos numa região que tem estaleiros e parte dos alunos [da escola] ou tem trabalho ou conhece gente que tem trabalho com estaleiro.

E: Aham.

P: Entendeu?

E: Entendi.

P: Então ele tá situado numa região que aquele contexto é válido. Eu entendo isso, aquele, aquele livro é basicamente feito por quem, gente da onde? UERJ, gente da CEFET, tem gente da UFRJ, ou seja, faculdade, universidade de uma cidade que é uma costeira, marítima, que tem portos, que tem estaleiros. Então eu entendo que os caras vivenciam coisas também e no seu contexto aquilo faz parte. Então entra como introdutório, problematizador e ilustrador. Entendeu?

E: Aham. É... agora fugiu uma outra pergunta, deixa eu ver se tem a ver com essa... Se você fosse é... propor uma... fazer outra versão do, do material didático, é, o que você mexeria? Ou o que você não mexeria?

P: Eu mexeria na apresentação do material.

E: Apresentação, em que sentido?

P: Apresentação do material, como assim? É... o material pra manusear é um pouquinho difícil, a cola, é..., a cola não é o meio mais indicado de repente para ali, para o livro ser

aberto, de repente eu colocaria uma..., uma espiral ao invés da cola. E... eu substituiria aquela capa verde por uma coisa que tivesse mais a ver. É..., a..., não mexeria no tipo de folha. Eu mexeria de repente na fonte, alguns na sala, depois de um dia trabalho querem fazer as coisas, a fonte, o tamanho da fonte, ficou um pouquinho pequeno para os usuários, principalmente os mais velhos.

E: Aham.

P: Entendeu? É, não mexeria nas cores, não. É... mexeria na apresentação como o todo. Tá? Mexeria na organização de alguns conteúdos. A questão do, das leis de Newton, por exemplo, primeira, terceira, segunda, eu colocaria primeira, segunda e terceira. A questão, por exemplo, do, das potências de dez, ficaria logo na introdução, ao invés de colocar no meio, antes, entre notação científica e..., é..., ordem de grandeza, eu colocaria antes de notação científica. Mexeria na organização de alguns conteúdos, mexeria na apresentação do material, mas, mexeria em pouca coisa, não mexeria muito não.

E: Aham.

P: Acho que só isso. O que eu manteria? O que eu manteria seria realmente a estrutura do livro, entendeu? Acho que um livro organizado com Química, Física e Biologia, e na matéria de Física organizado com aquelas matérias, acho que é um, uma sequência interessante.

E: Aham.

P: Eu manteria os assuntos abordados, entendeu? A..., eu acho que as leis de Newton, velocidade, aceleração, movimento uniforme,

E: Aham.

P: Empuxo, densidade, pressão são matérias mais relevantes. Talvez eu colocasse ali um capítulo de energia, mas aí trabalho com energia no outro livro, aí seu eu colocaria ou não, porque aí ficaria muita coisa, entendeu? Mas manteria isso aí. Basicamente isso, manteria essas duas coisas.

E: Aham. Agora, como é que você em sala de, é..., em sala de aula pra trabalhar com esse livro, efetivamente? Ou, você, como é que é a dinâmica de, é..., as escolhas que você faz em relação à organização da aula, você falou que tem a possibilidade de incrementar, trazendo outras fontes, né? Como é que, assim, de uma maneira geral, você trabalha na sala aula com os alunos do EJA? É..., utilizando o livro ou não utilizando o livro, utilizando, enfim, como é que é, como é que é essa dinâmica pra você?

P: In... (interrompido)

E: Que você faz, assim, faz em sala de aula mesmo.

P: Infelizmente pra mim mudou. Tá? Infelizmente pra mim mudou.

E: Aham.

P: Lá [na escola] eu não tô trabalhando com NEJA esse ano, tô trabalhando com formação geral, tô trabalhando com NEJA agora [em outra escola]. Na [minha escola] quando eu tava trabalhando com EJA eu estava trabalhando, é..., direto com o livro. Inclusive, em algumas aulas, chegava a ler mesmo o que tava no livro, a ler livro, porque eu acho que o aluno também precisa praticar leitura. Tá?

E: Aham.

P: Não é sempre não, mas alguns capítulos nós líamos. Ele falava e eu explicava no quadro. Em outros capítulos nós não explicávamos o que tava no livro, íamos direto pras experiências e pros vídeos, que aí ilustra muito mais do que nos livros.

E: Aham.

P: Né? Em outros assuntos usávamos os exercícios do livro, mas não usávamos a matéria do livro. Mas o livro tem que tá presente, porque é o material de sala de aula do aluno. Então ora ele tá presente como base mesmo, ora ele tá presente como referência, mas não como base. Ora ele tá presente como única fonte de consulta, entendeu? Então, é de forma variada, mas sempre presente. Tá? Nesse momento eu não estou mais utilizando o livro, porque a quantidade de aluno subiu muito e na escola onde eu tô trabalhando, e não temos mais um livro por aluno.

E: Aham. Agora as turmas estão com...

P: Com muito mais alunos.

E: Antes era mais ou menos quantos?

P: Antes eu tinha turma, antes eu tinha turma de NEJA com catorze, quinze alunos.

E: Aham.

P: Vinte alunos. Agora tenho turma de NEJA com trinta e cinco.

E: Aham.

P: É uma turma só? Sim, é uma turma só. Mas uma turma com trinta e cinco pra vinte, vinte livro. Vinte e dois livros.

E: Mas o que que aconteceu?

P: O que aconteceu é que de um ano pra outro cresceu o número de alunos e não mandaram o livro. Porque eles mandam o número de livros baseado no ano anterior.

E: Entendi.

P: Eles mandam o livro baseado num percentual de perda, por exemplo: nós devemos ter perda, aí, de vinte por cento. Aí manda mais sete pra, de cada vinte, mais oito livros.

E: Aham.

P: Só que entraram quinze alunos, dezesseis alunos, não tem livro suficiente. Agora, a gente...

E: Mas por que você acha que esse número aumentou bastante, né?, de vinte... quase dobrou!

P: Sim, porque muitas escolas fecharam turmas, muitas escolas tiveram o final de turmas de NEJA, muitas escolas foram municipalizadas, não é? Muitas não, algumas, né? Algumas escolas perderam as turmas, outras escolas foram municipalizadas, deixaram de ser, deixaram de servir ao Estado, né? É... aumentou, num período, agora diminui um pouco, mas aumentou no período do ano passado a procura pelo NEJA porque alunos deixaram a turma da manhã, foram pra turma da noite por causa do emprego, do trabalho, por causa do movimento do COMPERJ. Isso aumentou a procura pelo NEJA à noite. Tanto é que para o ano que vem nós estamos esperando uma baixa invés de um aumento. Porque houve uma baixa no movimento do COMPERJ e isso (incompreensível) uma baixa na procura de alunos pelo curso do NEJA. Né? Além do próprio crescimento da população vegetativa também.

E: Aham. Mas, aí, então, como é que você tá trabalhando agora, né? Porque mudou, com essa mudança na quantidade de, de, aí você fez a opção de, como é que você tá trabalhando agora?

P: Nós estamos trabalhando agora basicamente sem o livro. Nós tamos trabalhando fora é..., tamos trabalhando com a matéria no quadro, com algumas experiências, na todas como a gente trabalhava antes, né? E... fazendo... como dava pra fazer. Porque uma coisa é você fazer as experiências com quinze, vinte alunos assistindo. Outra coisa é você fazer as experiências com trinta e cinco alunos assistindo. Com vinte alunos, com quinze alunos, quando você faz aquela experiência do..., do pontinho que sobe, que você mede o movimento uniforme, com trinta e cinco sempre tem um pra falar uma gracinha, pra tacar papel e você tem que, a atenção é dispersada.

E: Aham.

P: Sempre tem um pra dizer: ah, isso tá chato, quero ir no banheiro, não sei o quê. Sempre tem um que vai te fazer a aula parecer inválida. E isso é um desafio para o professor. Que a turma superlotada ela é um passo pra você perder o controle da turma. E você não pode deixar perder o controle da turma. E às vezes você sacrifica o método para não sacrificar o controle. E é isso que a gente tem feito agora. Era um método que funcionava. Que, com a quantidade de aluno que a gente tinha permitia-nos ter o controle, mas, infelizmente, agora com o aumento da quantidade não nos permite mais ter o controle aplicando os mesmos métodos. É, aí a gente abre a mão do método pra permitir ter o controle. (incompreensível) A qualidade do ensino caiu. É... a utilização do método, a utilização do material didático: nenhuma. Nem que é quase zero, é zero, tá? E, a,a,a..., a turma responde com menos ênfase.

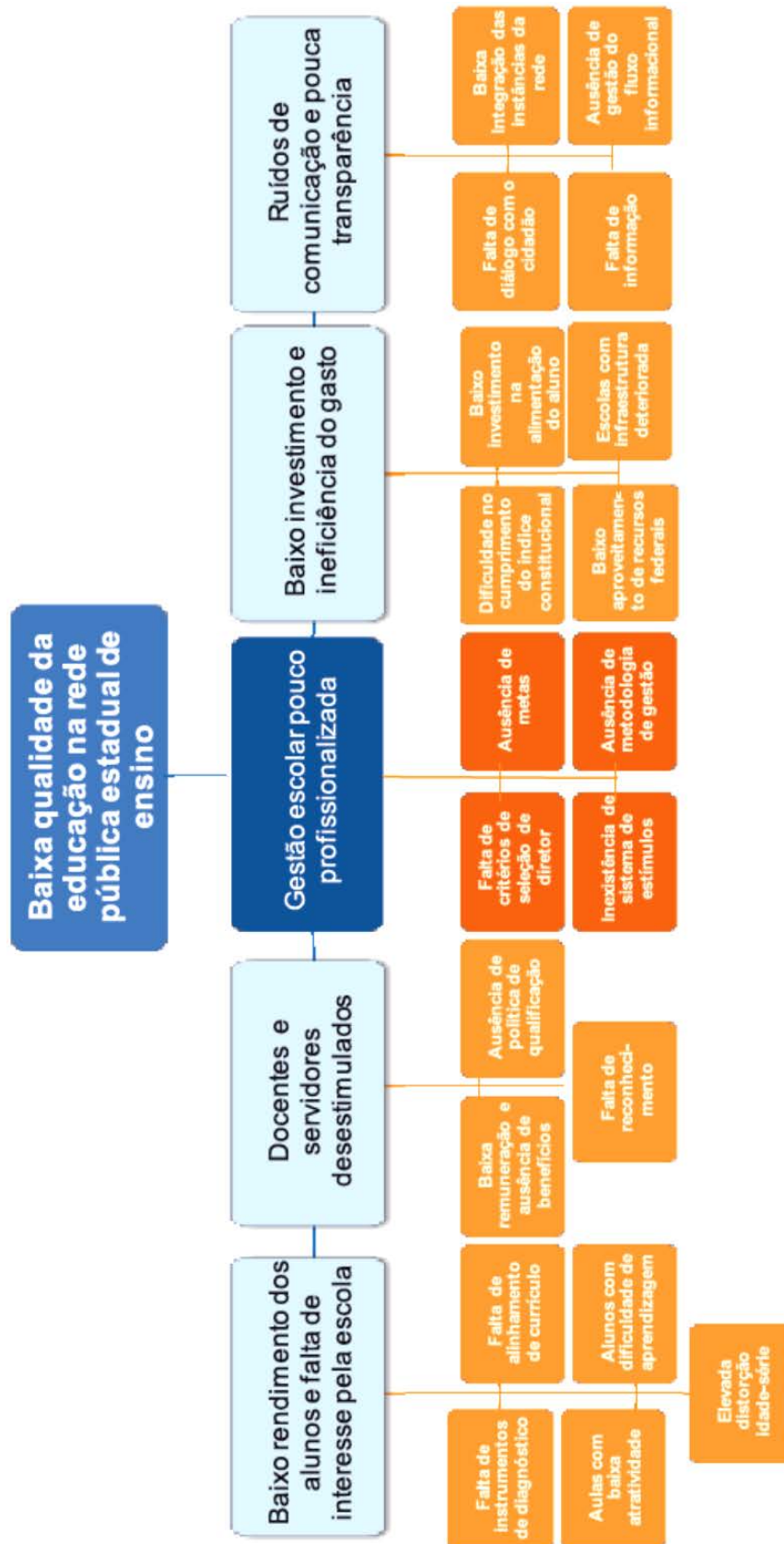
E: Aham. Professor, muito obrigado.

P: Tranquilo.

E: Foi muito, muito importante o..., o... que você falou, assim, foi muito enriquecedor pra minha pesquisa.

ANEXO A – Árvore de problemas

Figura 4 – Árvore dos problemas (RIO DE JANEIRO, 2014, p.11)



ANEXO B – Árvore de soluções

Figura 5 – Árvores da solução (RIO DE JANEIRO, 2014, p.12)

