

Tornar-se uma educadora de Ciências na EJA: a construção curricular em torno dos desafios de superar uma concepção aulista de docência na modalidade

Mariana Cassab¹

Resumo: O trabalho socializa parte da pesquisa desenvolvida junta a quatorze educadoras de ciências que atuam na EJA na cidade de Juiz de Fora. Instituído a partir das contribuições de autores do campo do currículo, como Sacristán, e o pensamento freireano, ocupa-se em refletir sobre os movimentos profissionais que as docentes são impelidas a realizar na tarefa de construir currículos na EJA que atendam o direito dos educandos à educação científica. Marcadas em suas trajetórias por experiências formativas lacunares acerca da EJA, a formação em serviço é para as professoras o tempo tensionado do encontro com os educandos reais que frequentam a modalidade e que põem em contestação arquiteturas curriculares rígidas. Em um movimento que afirma estabilidades e mudanças curriculares em relação ao ensino dito regular, as professoras aprendem a ouvir seus alunos, enfrentar seus sentidos de autodesvalia, exercer com mais veemência sua autonomia profissional e se humanizar a partir dos diálogos construídos.

Palavras chave: Educação de Jovens e Adultos, currículo, Paulo Freire.

1 Professora da Faculdade de Educação da UFJF, mariacassab@yahoo.com.br

Introdução

O exercício de escrita desse trabalho se realiza diante de dois propósitos indissociáveis. Afirmar a importância das pesquisas que se instituem na interface da Educação em Ciências e Biologia e a Educação de Jovens e Adultos e fomentar identificação com a EJA como uma política pública indispensável para nossos projetos de construção de uma sociedade justa. É preciso lembrar com ênfase e indignação que ainda somos 11 milhões de brasileiras e brasileiros com 15 anos ou mais não alfabetizados/os. 52,6% dos brasileiros com 25 anos ou mais não concluíram o ensino médio (IBGE, 2018). Números indecentes que os 3. 273.668 milhões de matrículas na EJA (INEP, 2019) não dão conta de atender e que testemunham o quanto nossa população é violada em seu direito à educação e ao direito de *ser mais* (FREIRE, 2017). O ato educativo é parte do nosso processo de humanização. Essas pessoas testemunham a importância da EJA e sua centralidade no projeto de construção de uma sociedade realmente justa, movida por princípios humanistas, que preserva o meio ambiente e que se compromete com a luta contra as desigualdades de diferentes ordens: social, educacional, racial, de gênero, de território, entre outras. Sem a Educação de Jovens e Adultos nada disso é possível.

É nesse terreno de luta e esperança que esse trabalho se move ocupado em trazer para o debate os modos de construção curricular que professoras de ciências desenvolvem no contexto de suas práticas profissionais na Educação de Jovens e Adultos. O trabalho, portanto, socializa e faz um recorte da pesquisa intitulada "O ensino de Ciências e Biologia na EJA: leituras curriculares"², desenvolvida em parceria com a Secretaria de Educação do município de JF. A pesquisa, desenvolvida entre o período de 2018 a 2019, contou com a participação de 14 educadoras da EJA que em entrevistas compartilharam os desafios, as descobertas, as estratégias de ação e os modos de forjar o currículo diante da realidade particular da modalidade.

O estudo arquitetado a partir das contribuições do campo das teorias críticas de currículo e do pensamento freireano procura entender esse fazer curricular que as professoras desenvolvem, ora ainda afiliado a modos tradicionalmente instituídos nos territórios curriculares historicamente definidos para a disciplinas escolar ciências do ensino dito regular, ora afetado pela realidade desafiadora que significa trabalhar com os educandos e educandas da EJA. No limite instituído pela normas de escrita do texto, o

2 A pesquisa contou com apoio financeiro da FAPEMIG.

foco se detém na compreensão dos movimentos que as professoras fazem no início de sua prática profissional em direção à conquista de uma docência na modalidade que supere um concepção aulista do seu fazer curricular (ARROYO, 2013). Entre a estabilidade e a mudança, outros currículos e outras docências se instituem na Educação de Jovens e Adultos, configurando a modalidade como o espaço e o tempo da conquista do diálogo, do exercício mais afirmativo da autonomia e criatividade docente e da experiência formativa radical de humanização de todos os sujeitos sociais envolvidos.

Lições da EJA: radicalizar-se como educadora

“Nós aprendemos e vamos conformando nossas identidades docentes na própria docência, no cotidiano das salas de aula, na prática de preparar, ensinar nossa matéria” (ARROYO, 2013, p.24). É no trabalho vivido e concretizado na escola que Miguel Arroyo (2013) nos provoca a pensar os processos de constituição da identidade docente e de construção curricular. Inspira-nos, portanto, a compreender o desassossego vivido na Educação de Jovens e Adultos por suas educadoras ao se empenharem na construção de identidades docentes sintonizadas com as especificidades da modalidade e os desafios de atender os interesses instituídos pelas condições existenciais e de vida dos seus educandos. Arroyo (2013) nos convoca a compreender as tensões entre o trabalho com conhecimentos disciplinares, frequentemente conceituais, abstratos, distante do viver cotidiano dos alunos e das docentes e o trabalho curricular que considera a vida desses sujeitos.

O primeiro aspecto que se destaca no esforço de entender como se dá a construção curricular na EJA, é o fato de que para quase a totalidade das professoras, o tempo de sua formação inicial e continuada não é o tempo de reflexão, vivência e aprendizagens centradas nas questões singulares da modalidade. Pelo contrário, o que há é o silêncio e a lacuna diante de desenhos de formação docente centrados na aquisição dos conteúdos disciplinares das diversas áreas da Biologia ou do debate pedagógico centrado, fundamentalmente, na figura da criança. Em geral, segundo as professoras e professores entrevistados, a EJA no contexto da formação restringe-se a alguma experiência mais pontual dos estágios e/ou outro componente de caráter prático. Assim, as docentes reconhecem que chegar à sala de aula da modalidade é como aportar em um território desconhecido. Um lugar que se chega não por uma escolha deliberada pelo exercício profissional na modalidade, mas por contingências no processo de distribuição da carga horária de trabalho e/ou da organização de sua vida pessoal. Não é incomum, por

consequente, que a professora novata inicie sua trajetória profissional na EJA tomada por questionamentos, como o de Fernanda: “Quando eu me formei, que eu caí na EJA, eu fiquei: como é que eu vou dar aula na EJA? O que é a EJA? Eu não sei o que falar, eu não sei como é que vai ser. (...) A primeira vez que eu fui dar aula no EJA, eu confesso, meu coração estava a mil. Eu olhei e pensei: gente e agora?”.

Para a maioria das professoras que inicia sua docência na modalidade, o referente de trabalho não é a EJA. Seus sujeitos, corpos e experiências diversos marcados pela opressão, dominação e violação de sua dignidade; seus objetivos e princípios sociais, políticos e educacionais específicos; suas organizações de tempo distintos do dito regular; seus currículos particulares; seus recursos didáticos pouco comuns; suas estratégias pedagógicas e de avaliação moduladas em face da vida forjada na incerteza e instabilidade de seus educandos. As docentes começam sua carreira na EJA aderida ao que Miguel Arroyo (2013) nomeia como professor aulista. O termo aulista é a síntese de um docência que se compromete em transmitir a matéria a tempo completo sem o desvio de tal função no curso da aula. Não importa se o aluno não dialoga, não se interessa, não entende, não aprende, não frequenta a aula, não progredi em sua escolarização. O conteúdo dado é o marcador da qualidade do trabalho curricular desenvolvido.

Todavia, a professora é uma mediadora decisiva entre o currículo estabelecido e os seus educandos. Uma agente ativa no desenvolvimento curricular (SACRISTÁN, 2017). Afinal, conforme assevera Sacristán (2017, p.166) “os espaços escolares são lugares de reconstrução do conhecimento e da prática prefigurada pelos currículos, impostos de fora às instituições escolares”. A realidade da EJA se impõe rapidamente. É importante entender como as professoras reagem às condições objetivas e subjetivas instituídas pelo trabalho na modalidade. No âmbito desse debate compreender o poder ativo e relativo da educadora de modelar o currículo.

Com base em Sacristán (2017), a pesquisa se institui a partir do entendimento que a professora é uma agente decisiva para que o currículo em ação seja projetado entre as condições objetivas do trabalho que desenvolve na escola com os educandos reais e as prescrições dos conteúdos e dos códigos que estruturam esses conteúdos em termos da afirmação de determinados textos de saber, determinadas identidades e projetos societários consideráveis legítimos e desejados. Isto é, a constatação do papel ativo das educadoras é sublinhado e suas disposições para superar formas aulistas de construir o currículo. Fernanda nos ajuda a compreender esses movimentos que as educadoras são impelidas a promover no exercício de

sua profissionalidade na EJA, quando reconhece os limites do processo curricular centrado no conteúdo prescrito e não no educando.

No início eu ficava muito presa a dar matéria toda certa, cronometrado aquilo ali. Não isso aqui é importante. O tempo vai passando, você vai caindo a ficha. Para quê que é importante? Até que um dia um aluno chega para você e fala: “professora, porque que eu quero saber isso? O que isso vai mudar minha vida?”. E você vai responder o que?

Reconhecer o fracasso de se organizar o currículo a partir da consideração de um elenco de saberes que se confirmam per si e não atribuir seu insucesso às disposições escolares e de vida que os alunos da EJA têm dificuldade de atender na escola, são para as professoras condições fundamentais para que outros mecanismos de construção curricular sejam ousados. Uma aprendizagem dolorosa que as educadores experenciam no curso de sua ação na modalidade. “Com as pancadas. De você pegar uma prova e ver que você perdeu seu tempo ali. Você falou, falou, falou e se bobear nem as paredes te ouviram. Então, porque que eu estou ali falando?”, diz a professora Fernanda ao ser questionada como passou a entender que a validação dos processos de seleção curricular que opera não deve se instituir fora da relação que busca estabelecer com os educandos da EJA .

Por que trabalhar com determinados saberes na EJA? A quem e contra quem tais saberes atendem? Qual currículo na EJA é possível e necessário? No contexto dessas considerações, as professoras são provocadas a rejeitar veementemente a ideia de que cabe apenas ao aluno a responsabilidade de seu desempenho escolar e que os arranjos curriculares que se instituem nas aulas de ciências na EJA nada inspiram e conspiram para que o aluno tenha seu direito à educação atendido. Para a educadora Fernanda, também os professores desempenham um papel ativo nas escolhas curriculares que afetam a presença e o desempenho do educando nas aulas de ciências. Ela afirma:

A questão também é sua que não despertou interesse deles. Claro que tem alunos que realmente não querem nada. Você pode virar cambalhota, arrancar a roupa que ele não vai nem te olhar. Mas a maioria não é assim, principalmente na EJA. A EJA não é assim. Então, se você não conseguiu nada, nada. Nenhuma prova, nem uma conversa informal. Se você viu que tudo que você falou não atingiu nada, então, que professora é você? Entendeu?

Então, vamos voltar aí e ver o que a gente pode fazer para deixar alguma coisinha. Nem que seja uma micro semente ali vamos deixar.

Destarte, com Sacristán (2017, p. 168) entendemos que “a margem de autonomia que o sistema educativo e curricular deixa nas mãos dos professores é o campo no qual eles desenvolverão sua profissionalização”. Na EJA esse exercício profissional passa por questionar radicalmente as arquiteturas curriculares rígidas, abrir-se para o encontro com o educando que não é aquele idealizado e caracterizado apenas por disposições escolares desejadas. Isto é, a ação de modular o currículo na EJA acaba por se instituir a partir do movimento de colisão entre as prescrições - em geral marcadas pela verbosidade da palavra e vazias de significação para o aluno da modalidade, próprios da educação bancária (FREIRE, 2017) -, e as validações dos saberes selecionados para o trabalho na modalidade balizadas pelo empenho de considerar e atender os interesses dos alunos como ponto de partida para a construção do currículo. O planejamento curricular se institui no encontro com o educando, que desafia a professora a conquistar seu interesse, conquistar o diálogo, conquistar sua confiança e enfrentar sua autodesvalia comum entre aqueles que internalizam as visões preconceituosas e distorcidas que os opressores fazem do aluno pobre, negro, periférico da EJA (FREIRE, 2017). Por isso, para a professora Carina, na EJA a fabricação curricular se configura a partir da exigência de conhecer sua turma, aprender a ouvir seus alunos, experimentar formas didáticas diversas de atuar. É nessa direção que a professora qualifica o trabalho que desenvolve.

Na verdade eu penso na minha aula que vou desenvolver quando eu encontro com eles, mas a estruturação do meu pensamento didático efetivamente ocorre uns dois meses depois que as aulas estão acontecendo. Até então eu estou conhecendo, eu vou trazendo propostas, ora eu trago uma aula mais teórica, ora uma aula mais copiada, trago uma aula mais na informática e vou testando isso. Tem turma que não dá retorno e retorna melhor com a mais tradicional. Eu vou fazendo assim, mas eu chego mais zerada para eles. Têm recursos que eu já experimentei, mas eu tento nunca ficar e fazer a mesma aula (...). Eu não consigo é uma coisa minha de sempre não ser igual. Eu gosto de sempre fazer um negócio diferente. De buscar uma alternativa diferente. De buscar um caminho diferente. E para fazer isso eu aprendi que eu tenho que ouvir o aluno.

Para Carina, esse modo de trabalho acaba por instituir uma forma de relação menos subordinada ao cumprimento de supostos currículos prescritos ideais. Isso é importante para que obtenha satisfação profissional no exercício de seu ofício de mestra. Em suas considerações sobre seu ofício de mestre, a educadora descortina mais dois aspectos que conformam a produção curricular e que podem se instituir como fontes de insatisfação profissional e adoecimento frequente dos docentes. Afinal, é preciso assinalar com veemência: o professor é um agente ativo do desenvolvimento curricular, mas sua ação é relativa, isto é, “a atividade dos professores é uma ação que transcorre dentro de uma instituição. Por essa razão, sua prática está inevitavelmente condicionada” (SACRISTÁN, 2017, p.166). Esse aspecto diz respeito à expectativa de muitos professores em atender um currículo prescrito irrealizável na escola real.

Carina afirma, “eu acho, na verdade, que a grande maioria dos professores do ensino básico é frustrada porque cria um currículo na cabeça e não consegue aplicar nunca na escola. Sai frustrada”. Na opinião da educadora, é muito mais complexo lidar no ensino dito regular com os tensionamentos que se constituem entre o currículo préativo e o currículo em ação forjado para atender a expectativa de fazer da EJA uma experiência de formação voltada para reflexão de si dos educandos e do mundo. Isto por que os ordenamentos curriculares do ensino dito regular, que se manifestam nas seleção estabilizadas dos conhecimentos e práticas, nas progressões dos saberes e nas formas internas e externas institucionalizadas de avaliação são muito mais rígidos. “Bimestres, provas, trabalhos e exercícios”, evocados por Carina, obrigam a professora ao olhar para o que ensinar ao invés do aluno. Por essa feita, é comum as professoras reconhecerem a EJA como o lugar de maior autonomia e liberdade profissional.

O outro aspecto que afeta a produção curricular e a tarefa de radicalizar-se como uma educadora que busca superar a identidade aulista, são as próprias experiências vividas pelos professores como alunos da escola básica que, em associação aos modos de socialização profissional em cursos de formação docente precarizados, confirmam a figura do técnico reproduzidor do instituído ao invés do profissional que cria. “O professor executor de diretrizes um professor desprofissionalizado” (SACRISTÁN, data, p.169). É o professor que não conquista seu papel de educador.

Carina nos desafia a entender os efeitos dessa dimensão no contexto da realidade de trabalho que os professores exercitam a docência na escola capitalista, pois como explica Sacristán (2017, p.168), “a autonomia sempre existe, mas suas fronteiras também”. Nessa linha, a professora assevera:

Imagina como professor que toda vida estudou numa fila de carteiras com uniforme o sinal batendo, com tudo entrando em saindo livro e caderno, como ele vai fazer diferente disso? Quem vai ensinar ele a fazer diferente disso? Ele não vai. Ele pode até tentar ver uma palestra, mas na hora do aperto vai instinto, ainda mais sem tempo. Você tem que trabalhar de manhã de tarde e de noite para turnos diferentes, séries diferentes, tudo diferente. Chega uma hora que você liga o automático. E então vem a frustração, a doença, a reclamação e o descompromisso.

Isto é, ao lado das condições de sucateamento e precarização do trabalho docente “uma formação pouco sólida. tanto no terreno cultural ou científico como no estritamente profissional ou pedagógico, facilita essa acomodação às instâncias políticas, burocráticas e aos meios didáticos elaborados fora da escola”(SÁCRISTAN, 2017, p.172). Em suma, uma professora não realiza a ação curricular em uma abstração, mas na interface com os marcadores de sua formação profissional, com os efeitos das políticas educacionais e no contexto da realidade do local onde executa seu trabalho ao lado dos sujeitos de direito da EJA.

Para que a modalidade seja a experiência profissional de desidentificação da identidade docente à condição de aulista, o encontro radical com educando é condição *sina qua non*, só assim é possível o exercício radical de refletir sobre o que e porquê ensinar determinados saberes na EJA, conforme afirma a professora Fernanda

Eu penso assim, levar o que é importante para eles. Para fortalecer eles, porque o sistema não quer, não vamos mentir, vamos falar a verdade: o sistema não quer ninguém forte, não quer pessoas esclarecidas. Não quer pessoas com capacidade crítica, com senso, com nada. Então, tacar aquilo tudo de matéria é lucro para quem?

Disto isso, compreender os movimentos de reorientação curricular produzidos pelas professoras passa por entender as leituras que as educadoras fazem dos educandos da EJA e quais estratégias desenvolvem para conquistar o diálogo, a confiança e interesse pelas aulas de ciências. Um debate que enfrentamos na escrita do texto X (2020) e que convidamos à leitura daqueles interessados no aprofundamento das reflexões que essa produção procura fomentar.

Referências

ARROYO, M. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: vozes, 2011.

CASSAB, M.. Entre saberes curriculares prescritos e os educandos da EJA: qual educação em ciências?. In: XX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2020, Rio de Janeiro. **Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas**. Rio de Janeiro: Faperj; CNPq; Capes; Endipe /DP *et Alii*, 2020. v. 1. p. 1-641.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

IBGE, BRASIL. **Informativo Estudos e Pesquisas - Informação demográfica e Socioeconômica**, 2018.

INEP, BRASIL. **Censo Escolar 2019**. Disponível em: http://inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/matriculas-na-educacao-de-jovens-e-adultos-cai-3-3-milhoes-de-estudantes-na-eja-em-2019/21206. Acesso em 22 Jul 2020. Acesso em: 14 de dezembro de 2020.

LOPES, A. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

SACRISTÁN, G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Penso, 2017.