

O ENSINO DAS CIÊNCIAS E O MUNDO DO TRABALHO: CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO.

The science teaching and the world of work: Considerations about education for young persons and adults in the state of Rio de Janeiro.

Francisco José Figueiredo Coelho

Faculdade de Formação de Professores (FFP/UERJ)

Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC/RJ)

francisco_bioeducacao@yahoo.com.br

Resumo

Este artigo visa discutir a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto do Ensino médio público no estado do Rio de Janeiro, considerando a formação docente e as propostas curriculares vigentes, orientadas pela Secretaria Estadual de Educação (SEE/RJ). O material é uma fonte reflexiva para os professores da EJA, pesquisadores do Ensino das Ciências e demais profissionais do campo educacional, articulando o ensino científico oferecido pelas diferentes ciências escolares com a formação do aluno trabalhador no ensino EJA noturno e propondo possibilidades para uma educação científica mais integrada ao mundo do trabalho. O artigo é uma sutil contribuição para a compreensão e atuação na modalidade EJA de ensino, visando a qualidade educacional para o trabalhador.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos – Ensino das ciências – Educação de trabalhadores.

Abstract

This article discusses the Education for young persons and adults in the state of Rio de Janeiro, considering the teachers formation and the curriculum, articulating this kind of teaching and the scientific education for workers. This article is a simple material to comprehend the Education for youngs and adults searching the quality of education for workers.

Key words: Education for young persons and adults – Science teaching – Education for workers.

Introdução

Não é incomum chegarmos à uma sala de professores de uma escola estadual no Rio de Janeiro e notarmos comentários como “É muito complicado trabalhar física com o EJA”, “Eles nunca estudam para as provas de química” ou “eles só reclamam e querem sair cedo, mas não estão nem aí para as aulas de biologia!”. Posicionamentos desse teor seriam uma prova da falta de esperança na Educação científica de Jovens e adultos ou uma revelação do despreparo dos profissionais formados em ciências que assumem esse ensino? Será que o que ocorre é a falta de entendimento dos objetivos da educação científica na EJA? Ou seria ainda a necessidade da ruptura com a visão romântica e ideal de ensino científico? Essas questões são extremamente pertinentes quando o que se busca é a qualidade dessa modalidade de ensino.

O público de ensino médio EJA no estado do Rio de Janeiro é bastante heterogêneo. Apresentam alunos de diferentes idades, dos dezoito aos sessenta anos ou mais. São adultos e jovens que buscam elevação de escolaridade básica, acima de tudo. Destes, excetuando-se o pequeno percentual de donas de casa e/ou aposentados, a maioria é formada por trabalhadores de diferentes idades.

A história da Educação dos trabalhadores sempre foi caracterizada por lutas intensas de democratização do conhecimento, marcadas pela busca de sua ampliação para as classes menos favorecidas economicamente. Segundo Rummert & Ciavatta (2010), somente a partir da segunda metade do século XXI, é que os programas governamentais de resgate de educação profissional começaram a se desenvolver. Como exemplos de tais programas direcionados ao EJA, temos o Projeto Escola de Fábrica, o Programa Nacional de Inclusão do Jovens (PROJOVEM) e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Para as autoras, entretanto, essa diversidade de programas não supera as desigualdades de nosso fragmentado quadro educacional. Do contrário, as acentua. Logo, se trata apenas de uma ampliação expressiva de oportunidades de acesso a cursos, convergindo para um processo ingênuo de “certificação vazia”, como proposto por Kuenzer (2005).

No que tange a EJA, essa certificação vazia acaba revelando uma marca social da escola, como sinalizado por Gramsci (2000). Em outras palavras (Rumert, 2006, 2007) cada grupo social possui um tipo de escola próprio. Essas marcas, segundo Gramsci (2000) estariam destinadas a perpetuar em cada grupo uma função tradicional, dirigente ou instrumental. Portanto, se a perpetuação de uma função historicamente consolidada não se abre a novas oportunidades, podemos considerar a existência de uma democracia educacional falha, ausente de políticas efetivas de universalização do acesso e permanência na educação básica através de uma oferta educativa de qualidade. Ciavatta & Rumert (2010, p. 464) compartilham uma idéia próxima sobre esse fenômeno social quando identificam que:

“ (...) Nesse caso, as políticas governamentais, no âmbito do EJA revestem-se de um caráter de aparente democratização, marcado pela ampliação de oportunidades de elevação de escolaridade, na realidade, funcionais às atuais formas de divisão social do trabalho e aos novos requerimentos de processo produtivo na atual fase de acumulação do capital.”

Assim, podemos entender que o que importa para o sistema capitalista é a formação do trabalhador necessário, resultado do processo produtivo que acarreta novas configurações dos processos de trabalho e de sua divisão social, como já evidenciadas em obras Marxistas (1979, 1980) e Gramscinianas (1978). Para Ciavatta & Rummert (2010), essas evidências ressaltam a articulação orgânica entre o trabalho e educação, nos permitindo compreender o currículo como uma forma de materialização desse processo. A partir de tais pressupostos, podemos repensar a formação dos Jovens e adultos na escola básica, na tentativa de contribuir para a superação da “marca social” da escola tal como vivenciada pelos jovens e adultos trabalhadores. Com esse objetivo, apresentaremos a seguir, considerações sobre a especificidade do EJA no estado do Rio de Janeiro e sobre a formação científica na escola média, debruçando-se numa proposta pedagógica que se comprometa com a emancipação humana.

A especificidade da EJA no Estado do Rio de Janeiro

Nos últimos anos, a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEE/RJ) tem apresentado um significativo número de escolas aderidas ao ensino médio EJA, principalmente nas regiões metropolitanas. É uma modalidade de ensino semestral, que dura cerca de um ano e meio (três semestres), havendo ainda possibilidade de progressão parcial (dependência) para os alunos reprovados em até duas disciplinas. Essa organização por semestres é bastante procurada por trabalhadores seja pela impossibilidade de cursar o ensino regular diurno ou porque buscam um processo de escolarização mais curto. Um dado importante a considerar é que não é pequena a parcela de trabalhadores que assume o compromisso com a escola simplesmente para obterem o certificado de ensino médio. No entanto tal fenômeno social não será discutido nesse artigo.

Outra identificável realidade é que nem todos os profissionais que trabalham com o EJA sabem lidar com essa modalidade de ensino. Conforme questionamentos na introdução desse trabalho, muitos professores concebem o EJA médio como um ensino regular noturno. Esquecem que o público é formado basicamente por trabalhadores e que as regras que orientam os estudos de um jovem que apresenta a maior parte de seu tempo livre não são as mesmas para um trabalhador que labora oito horas diárias e se desloca para a escola após uma longa jornada de trabalho. Inicia-se, com isso, um outro problema: a equiparação equivocada entre as competências científicas que devem ser desenvolvidas em cada modalidade. Desconsidera-se, acima de tudo, o perfil do aluno da EJA e a diferença entre o estudante

trabalhador e o do ensino regular. Encontramos em Ciavatta & Rumert (2010, p. 466) argumentos importantes que justificam tal distinção:

“ O que é diferente acerca do estudante adulto é a experiência que ele traz para a relação. A experiência modifica, às vezes de maneira sutil e às vezes a mais radicalmente, todo o processo educacional; Influencia os métodos de ensino, a seleção e o aperfeiçoamento dos mestres e do currículo, podendo até mesmo revelar pontos fracos ou omissões nas disciplinas tradicionais e levar à elaboração de novas áreas de estudo.”

No entanto, essa consideração não busca defender um paternalismo pedagógico para os alunos trabalhadores, mas sim a compreensão técnica de que o ensino regular e o EJA são modalidades distintas em competências, em cargas horárias e nas experiências de vida exigidas para o seu desempenho.

A formação científica do trabalhador e o EJA

Para Grasmci (2000), é necessário que a escola se constitua em espaço de potencialização dos processos de aprendizagem vivenciados fora dela e impregnados de saberes socialmente construídos. Ele reflete na importância da escola unitária, onde haja a ruptura e superação do ser humano fragmentado pela divisão social do trabalho. Pensando assim, a Educação científica (por meio de suas diversas disciplinas) pode e deve se debruçar na busca desse modelo institucional, visando a consciência de liberdade e emancipação do pensamento. Como afirma Saviani (opus cited, 2010):

“Para o aluno concreto – enquanto síntese de relações sociais – é da maior importância passar a visão de senso comum para uma visão articulada, uma visão científica, ter acesso a conteúdos elaborados (...)”.

Nessa busca de uma compreensão holística de mundo, deve-se perceber que a ciência apresenta papel fundamental na formação do trabalhador. Se o professor assim o concebe, terá mais facilidade em mostrar aos alunos essa percepção. Em acordo com Pistrak, 1981 (opus cited, 2010), Ciavatta & Rummert acreditam que uma visão articulada possibilita que os alunos se apropriem solidamente dos conhecimentos científicos fundamentais para analisar as

manifestações da vida. Para as autoras, essa consideração contribui para a superação das interpretações da realidade que explicam o mundo de modo ingênuo, caótico e/ou desordenado.

Para interpretar o mundo pressupõe-se que o trabalhador deva compreender fenômenos científicos básicos e articular idéias, habilidades também desenvolvidas por meio da interação do aluno com as disciplinas científicas escolares. É comum que o aluno trabalhador já tenha certo domínio sobre temas científicos desenvolvidos na escola. De fato, muitos vivenciam a ciência em seu cotidiano. No entanto, não se dão conta da dimensão científica que os cerca porque não foram orientados a observar, a analisar, a articular suas idéias e a usar a lógica dedutiva para tomar decisões. Acompanhando essa lacuna, torna-se mais clara a proposta de Gramsci (1981) ao refletir que uma escola unitária se expressaria na unidade entre instrução e trabalho, na formação de homens capazes de produzir, mas também de serem dirigentes. É por meio dessa articulação que o autor se posiciona, crendo na emancipação do trabalhador pela incorporação da dimensão intelectual ao trabalho produtivo. Para atingir tal fim, seria necessário tanto o conhecimento das leis da natureza, como das humanidades e da ordem legal que regula a vida em sociedade.

Mas será que a organização curricular das Ciências na EJA permite a superação e a emancipação do trabalhador? Será que a formação docente também não é lacunosa nesse sentido e deixa de formar o professor visionário e reflexivo?

Como a maioria das organizações curriculares, as das ciências da natureza na EJA não seriam diferentes. São reprodutoras de uma cultura dominante e, muitas vezes, revelam uma postura separatista entre a ciência e o mercado de trabalho. As ciências escolares apresentadas na EJA parecem fragmentadas e incapazes de se relacionar com as demais, revelando um enclausuramento das ciências entre si e com o cotidiano. As propostas curriculares projetadas para o EJA médio no estado do Rio de Janeiro parecem se debruçar nos aspectos curriculares do ensino regular, apenas sintetizando determinados assuntos, mas não os vinculando diretamente à realidade do trabalhador. Às vezes o distanciamento é tão marcante que o aluno sequer sabe em qual ciência se enquadra o assunto estudado na aula. Será que o aluno realmente aprendeu o que foi ensinado? E o professor, será que sabe para que e para quem dimensiona os conceitos científicos?

Essas questões problemáticas no ensino-aprendizagem científico não devem ser explicadas apenas do ponto de vista estrutural docente e curricular. É lógico que mudanças nessas esferas são necessárias, mas, não devem ser entendidas como a solução para o sucesso da EJA. Se permitirmos, os alunos sempre serão desejosos em sair cedo e evitarão a realização de pesquisas ou atividades fora da escola. As lacunas na busca pela qualidade educacional e aperfeiçoamento profissional por parte dos alunos é algo realmente intrigante. O objetivo da maioria deles não parece ser intelectual e isso é claramente evidenciado em discussões formais e informais na escola. Na realidade, seria cruel pensar que todos fossem cognitivamente ideais e que o processo ensino-aprendizagem fosse harmônico nas escolas estaduais públicas da rede estadual. Os alunos não são ideais. Eles apresentam diversas dificuldades cognitivas e emocionais, principalmente os adultos que ficaram longos anos distantes da escola. Ensinar ciências para tais alunos exige mais que formação técnica: demanda formação humana. Talvez um dos objetivos mais importantes das ciências escolares

seja o de sensibilizar os alunos para a busca de soluções de problemas cotidianos, usando para isso os conhecimentos do senso comum e os desenvolvidos nas aulas através da elaboração do raciocínio.

Segundo Ciavatta (opus cited, 2008), os conhecimentos têm por base fenômenos reais e são suscitados pelo esforço humano de encontrar solução para problemas reais. Para a autora, os conhecimentos gerados e os produtos deles decorrentes trazem a marca do trabalho dos indivíduos que os produziram, mas levam, também, a um pertencimento ao gênero humano, na sua caminhada histórica que nos conduziu a altos níveis científico-tecnológicos e que ameaça nos destruir. Baseando-se nessas idéias, é conveniente lembrar que as atividades em espaços informais e não-formais de educação são possibilidades interessantes que podem favorecer essa formação integrada com o mundo do trabalho ou de suas responsabilidades domésticas. Projetos socioambientais e que envolvam solidariedade e ética podem ser fundamentalmente úteis para a discussão da cidadania e de diversos assuntos científicos, cujo contexto educacional se revela um pouco diferente dos estabelecidos no ensino regular diurno. A articulação com o mundo do trabalho no EJA parece ser o laço mais produtivo para o sucesso no ensino das ciências de forma integrada.

Considerações finais

O público de ensino médio EJA é bastante heterogêneo, apresentando-se com grande amplitude de faixa etária. Acima de tudo é uma modalidade de ensino breve, onde a maioria dos alunos busca elevação de escolaridade. A história dessa busca por escolaridade, entretanto, sempre foi caracterizada por lutas intensas de democratização do conhecimento. Apenas a partir da segunda metade do século XXI os programas públicos de resgate da educação dos trabalhadores começou a sofrer investimentos no país.

Com base nesses pressupostos, autores como Gramsci, Rummert, Ciavatta e outros, nos servem de suporte intelectual para compreender e repensar a formação dos jovens e adultos na escola básica. Essa busca caminha na tentativa de contribuir para a superação da “marca social” da escola tal como vivenciada pelos jovens e adultos trabalhadores, tomando como base a educação científica na EJA, em especial no ensino noturno.

O ensino regular , diurno ou noturno, não deve ser equiparado com a EJA, principalmente no que se refere às competências a serem desenvolvidas. É importante atentar para as diferenças de cada segmento, considerando que o estudante trabalhador apresenta uma rotina onde as experiências que ele trouxe ao longo da vida devem ser aproveitadas de forma sensata. Que tal afirmação não se confunda com um ensino romântico paternalista onde o trabalhador exausto do emprego não necessite desenvolver suas dimensões intelectuais. Inclusive, como discutido, o papel intelectual não deve se perder. Assim, o trabalhador pode ser estimulado a refletir e compreender os fenômenos científicos básicos em sua volta.

A busca na articulação das idéias são habilidades importantes que podem ser desenvolvidas com as disciplinas do campo científico, em especial durante as aulas de química, física e biologia, que por anos compartilhavam seus status de ciências da natureza. Logo, numa perspectiva gramsciniana, podemos buscar uma escola unitária, expressando a unidade instrução-trabalho, na formação de homens capazes de produzir, mas também de raciocinarem como líderes. Para isso, entretanto, é necessário que os profissionais da educação se posicionem, crendo na emancipação do trabalhador pela incorporação da dimensão intelectual ao trabalho produtivo. Atividades em espaços informais e não-formais de educação, por exemplo, podem ser planejadas como os alunos da EJA na tentativa de uma visão científica mais integrada com o mundo cotidiano e do trabalho.

É conveniente ponderar que o artigo não visa qualquer recomendação ou receita, mas a contribuição intelectual sobre as práticas docentes na EJA, sendo apenas um instrumento de reflexão.

Referências

CIAVATTA, M.; RUMMERT, S. M. *As implicações políticas e pedagógicas do currículo na Educação de jovens e adultos integradas à formação profissional*. Ver. Educ Soc. São Paulo, Campinas, v.31, n. 111 , p. 461-480, abr.-jun. 2010.

CIAVATTA, M.; *Implicações curriculares frente ao contexto político e legal do ensino médio: questões atuais*. Texto preparado para o Seminário “O currículo de educação básica em questão”. SEE-PR, Curitiba, 10 out. 2008. (mimeo.).

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. V. 2, 2000.

GRAMSCI, A. *La alternativa pedagógica*. Barcelona: Fontamara, 1981.

GRAMSCI, A. *Obras escolhidas*. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

RUMMERT, S. M. *Gramsci, trabalho e educação: jovens e adultos pouco escolarizados no Brasil actual*. Lisboa: Educa; Unidade de I&D em Ciências da Educação, 2007.

KUENZER, A. *Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho*. In: LOMBARDI, J.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. (Org.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3. ed. São Paulo: Autores Associados; HISTEDBR. p. 77-96. 2005.