

# A concepção dos professores de química sobre o currículo no ensino médio noturno na cidade de Jequié-Bahia

Geovânia dos S. Moreira Souza (IC)\*<sup>1</sup>, Bruno Ferreira dos Santos (PQ)<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Licenciatura em Química, Departamento de Química e Exatas, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Av. José Moreira Sobrinho S/N, 45206-191, Jequié-BA.

<sup>2</sup> Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Formação de Professores, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié-BA.

\*geovania.quimica@hotmail.com

*Palavras-Chave: Currículo, Ensino médio noturno.*

## RESUMO:

O presente estudo foi realizado junto a professores de química de colégios estaduais da cidade de Jequié que teve como principal objetivo identificar as concepções dos mesmos sobre o currículo escolar. O foco da pesquisa é o ensino médio oferecido no período noturno, tanto no ensino regular como na educação de jovens e adultos. Através dos resultados obtidos foi possível notar que o maior diferencial que caracteriza o ensino noturno é o próprio aluno, e os professores, para realizarem seu trabalho fazem uso de adaptações em suas atividades que, por vezes, acabam tornando-se normas a serem seguidas. Por fim chamam a atenção sobre a importância de um currículo técnico para o ensino noturno que respeite as características da clientela que frequentam as aulas nesse período, além de uma maior valorização das experiências de professores na intenção de elaborar esse currículo.

## INTRODUÇÃO

Entende-se por currículo o espaço em que se desenvolvem, nas escolas e salas de aula, as manifestações referentes ao conhecimento e experiências escolares, conhecimentos e experiências que têm o papel de relacionar questões que afetam integralmente a formação social do estudante. É dentro desse espaço que se fazem importantes as relações sociais de alunos e professores a fim de definir caminhos que viabilizem a busca por soluções no campo da educação. Mas até que ponto o objetivo do currículo é alcançado? E esse currículo é funcional onde está sendo implementado?

Esses questionamentos surgem a partir de experiências em sala de aula, especificamente no ensino noturno. Percebendo a grande dificuldade de trabalhar a disciplina química no ensino médio noturno durante o estágio, e comprovando, durante essa fase, que existem inúmeros fatores como: a condição 'trabalhador' do estudante, o horário reduzido das aulas, o que complica ainda mais o trabalho dos professores, nos pareceu necessário conhecer as concepções dos professores sobre esse currículo que é aplicado ao ensino noturno.

O ensino noturno é um marco muito importante no que diz respeito à educação no Brasil. Com a exigência cada vez maior do mercado de trabalho quanto a escolaridade, o ensino noturno é uma opção para jovens trabalhadores que necessitam dar continuidade aos estudos. Porém grandes são os problemas enfrentados por essa classe de estudantes. De um modo geral, o cotidiano do ensino noturno apresenta uma característica singular, pois recebe um alunado esgotado, que na sua grande maioria, chega à escola após uma jornada de trabalho. Um alunado que já chega desestimulado

pelo cansaço, que se evade e desiste da escola, porque o que aprende na sala de aula pouco tem a ver com o mundo do trabalho (CARVALHO, 2000).

Ao levantar dados e referenciais para esse trabalho foi perceptível que praticamente todos os trabalhos sobre ensino noturno são feitos de forma geral, onde nem sempre se distingue ensino fundamental de ensino médio. Percebemos também que sempre trata de estudos relacionados ao estudante-trabalhador, e os problemas levantados são sempre os mesmos: a condição do estudante trabalhador; o tempo curto para as tarefas escolares; o cansaço; a evasão; a repetência, entre outras (ALVARENGA, 1994; CARVALHO, 2000; KUENZER 2000, 2010; MOREIRA E SIVA, 2008; PACHECO, 2003; RICARDO, 2002). Buscando novas respostas notamos que existem pontos muito mais questionáveis em se tratando do ensino noturno.

Então sentimos a necessidade de dar enfoque ao currículo e as suas definições, pois através desses poderemos ter subsídios para lançar possíveis soluções para os problemas frequentes no ensino noturno, analisar situações ainda não relatadas, além de ressaltar opiniões e até mesmo sugestões de quem convive diariamente com essa realidade: os professores.

O estudo aqui apresentado buscou conhecer as concepções de professores de química sobre o currículo no ensino médio, precisamente no ensino médio público noturno, tanto aquele dito regular como a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Queremos aqui destacar a visão dos professores de química sobre o currículo e saber como eles trabalham no período noturno, além das principais dificuldades que enfrentam no seu cotidiano de trabalho.

Dessa forma, a intenção é adquirir uma visão mais ampla sobre as questões do currículo no ensino médio noturno, e compreender todo o trajeto que o caracteriza, como também a modalidade de ensino de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Ensino Médio. O trabalho realizado com os professores possibilitou, ainda, obter conhecimentos sobre a escola e sobre os alunos que estudam a noite.

## **ENSINO MÉDIO NOTURNO: OUTRA REALIDADE?**

Ao longo do tempo, o ensino médio noturno tem sido conduzido como uma cópia do que se faz no período diurno. No Brasil, a LDB - Lei 9394/96 -, em seu artigo 26, preconiza que os currículos do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser completada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 2006).

E o artigo 36, na seção I, destaca as diretrizes do ensino médio. Um currículo inspirado nessas diretrizes pretende possibilitar o acesso ao conhecimento tecnológico e científico, às diferentes formas de linguagem e ao exercício da cidadania.

A Lei, porém, não estabelece nenhuma diferença entre o ensino médio noturno e o diurno. É fato, entretanto, que desde a sua implantação o ensino noturno foi direcionado para o estudante-trabalhador, e o ensino é mais sacrificado uma vez que o aproveitamento da escolarização é reduzido, pois a maioria dos alunos trabalha durante o dia. Neste sentido Carvalho observa que:

“A unificação formal do currículo não assegura a equalização das oportunidades educacionais, pois as aulas no período diurno e aulas no período noturno, após uma jornada de trabalho, configuram duas situações bem diversas e expressam a divisão em classes sociais que se reproduz no interior do ambiente escolar” (2000, p.39).

Carvalho ainda salienta que grande “parte da nossa infância e juventude só estuda porque tenta ‘combinar’ trabalho e estudo, e uma parcela, talvez maior não consiga estudar porque necessita dedicar-se integralmente ao trabalho” (2000, p.12).

O que chama a atenção para essa categoria é que o estudante-trabalhador faz parte das famílias das classes trabalhadoras e apesar de ser difícil conciliar as duas atividades, o faz por acreditar que a escolarização o dará novas oportunidades profissionais para a sua sobrevivência. Apesar desses fatores, a escola é vital para o trabalhador e para seus filhos, na medida em que ela se apresenta como uma alternativa concreta e possível para o seu desenvolvimento (KUENZER, 1995). Kuenzer salienta ainda que:

“Apesar de suas limitações, a escola se constitui, portanto, como a alternativa da qual eles dispõem para superar os aspectos de parcialização do saber que elaboram com a prática. Em uma última instância, eles percebem a escola como local de democratização do saber. Contudo, esta não tem sido historicamente, a função da escola burguesa. Caracterizada por um projeto pedagógico adequado as necessidades e características da burguesia, e praticamente impermeável aos operários e a seus filhos, essa escola exerce suas funções reprodutoras pela via da exclusão. Ao mesmo tempo, são reduzidas as possibilidades concretas da escolarização para os trabalhadores já inseridos no processo produtivo, e quando estas existem, se caracterizam pela má qualidade” (1995, p.190).

Tal descompasso entre o que a escola oferece e aquilo que os estudantes buscam nela é assinalado por outros autores: “Embora o Estado mantenha cursos noturnos para atender aos estudantes que precisam trabalhar durante o dia, o tipo de curso oferecido e as intenções ou as possibilidades desses estudantes não coincidem” (CARVALHO 2000, p.33). Aqui estamos salientando um pouco da realidade do ensino noturno, porém é uma realidade dura em todo o sistema de ensino, especialmente no que diz respeito ao ensino público. Fundamentado em outros estudiosos, Moreira também faz uma ressalva a essa realidade da educação:

“Fundamentalmente, Althusser argumentava que a educação constituiria um dos principais dispositivos através do qual a classe dominante transmitiria suas ideias sobre o mundo social garantindo assim a reprodução da estrutura social existente. Essas ideias seriam diferencialmente transmitidas, na escola, às crianças das diferentes classes: uma visão de mundo apropriada aos que estavam destinados a dominar, outra aos que se destinavam às posições sociais subordinadas. Essa transmissão diferencial seria garantida pelo fato de que as crianças das diferentes classes sociais saem da escola em diferentes pontos da carreira escolar: os que saem antes “aprenderiam” as atitudes e valores próprios das classes subalternas, os que fossem até o fim seriam socializados no modo de ver o mundo próprio das classes dominantes. Além disso, Althusser era explícito a respeito dos mecanismos pelos quais essas diferenciadas visões de mundo eram transmitidas. De forma geral, essa transmissão da ideologia estaria centralmente a cargo daquelas matérias escolares mais propícias ao ensino de ideias sociais e políticas: história, educação moral, estudos sociais, mas estariam presentes, também, embora de forma menos sutil, em matérias aparentemente menos sujeitas à contaminação ideológica, como matemática e ciências” (2008, p.21-22).

Dessa forma, a classe social mais “baixa” dificilmente escapará da sina de se tornar um trabalhador desqualificado, assim como foi seu pai ou seu avô. A escola dos pobres se prepara para fornecer o mínimo necessário para que os filhos dos pobres tenham apenas a instrução suficiente para melhor servir o capital (MOREIRA; SILVA, 2008).

Contudo, esse tratamento não será suficiente para certas clientelas, para as quais o Ensino Médio é a mediação necessária para o mundo do trabalho e, nesses casos, condição de sobrevivência. Para atender às necessidades dessa clientela, alguma forma de preparação para a realização de alguma atividade produtiva deverá ser oferecida. Não fazê-lo significará estimular os jovens que precisem trabalhar ao abandono do Ensino Médio, ou mesmo à sua substituição por cursos profissionais, abrindo mão do direito à escolaridade e à continuidade dos estudos (KUENZER, 2000). “O que está em jogo, portanto, não é a descoberta de técnicas didáticas ou de providências administrativas que melhorem ou até reformem os cursos noturnos. O problema é amplo e muito mais complexo, pois exige o aprofundamento do estudo da relação entre escola e processo produtivo já que essa relação perpassa o cotidiano escolar e caracteriza-se tanto o corpo discente, quanto docente” (CARVALHO, 2000,p.13).

## **O ENSINO DE JOVENS E ADULTOS NO ENSINO MÉDIO**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) estabeleceu no capítulo II, seção V, a Educação de Jovens e Adultos (antigo supletivo). Diz o artigo 37: A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. Essa definição da EJA nos esclarece o potencial de educação inclusiva e compensatória que essa modalidade de ensino possui (BRASIL, 1999). Soares (2001, p.201) salienta que “a Educação de Jovens e Adultos compreende um leque amplo e heterogêneo de experiências educativas de formatos e modalidades diversos, que não correspondem necessariamente a ações de escolarização”.

Apesar dessa modalidade de ensino ser mais acessível para jovens e adultos que vivem do trabalho, Rummert descreve a Educação de Jovens e Adultos, como tendo o caráter de educação com “status” inferior no mercado de bens culturais. Ficando evidenciado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996 que contemplando a EJA com apenas dois artigos, (Art. 37 e 38), o texto refere-se à necessidade de que sejam oferecidas aos jovens e adultos, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do aluno, seus interesses, condições de vida e de trabalho, Rummert chama a atenção ainda:

“A Educação de Jovens e Adultos (EJA), regulamentada como modalidade de ensino, é, sem dúvida, uma educação de classe. Assim, se configura, no Brasil, como oferta de possibilidades de elevação da escolaridade para aqueles aos quais foi negado o direito a educação na fase da vida historicamente considerada adequada. É, mais precisamente, uma educação para as frações da classe trabalhadora cujos papéis a serem desempenhados no cenário produtivo não requerem maiores investimentos do Estado, enquanto representante prioritário dos interesses dos proprietários dos meios de produção” (2009, p.38-39).

## AS REFORMAS NO CURRÍCULO NACIONAL A PARTIR DA LDB DE 1996

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de dezembro de 1996, o Ministério da Educação propõe uma reforma educacional em todos os níveis. Para o Ensino Médio é dada a nova identidade de etapa final à educação básica e à função principal de consolidar a formação geral do educando, oferecendo-lhe uma formação ética e autonomia intelectual. Com o intuito de auxiliar as escolas foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), a fim de expressar os princípios gerais da LDB e seus pressupostos filosóficos e pedagógicos tendo, portanto, força de lei. E, para oferecer subsídios que possam contribuir na implementação da presente reforma e orientar o trabalho com cada disciplina dentro das suas respectivas áreas, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Conforme esses documentos, o ensino deixa de ser centrado unicamente no conhecimento e passa a ser orientado pela construção de competências e habilidades, articuladas nas áreas de representação e comunicação, investigação e compreensão, e contextualização sociocultural, tendo como eixos norteadores a interdisciplinaridade e a própria contextualização. Para facilitar o trabalho em uma perspectiva interdisciplinar, as disciplinas que têm objetos de ensino comuns foram agrupadas em três áreas de conhecimento e suas respectivas tecnologias: Linguagens e Códigos; Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Humanas (BRASIL, 1999).

Segundo Mello (1999), a Lei abre explicitamente as portas para um currículo voltado para competências e não para conteúdos. Esse currículo tem como referência não mais a disciplina escolar clássica, mas sim as capacidades que cada uma das disciplinas pode criar nos alunos. Os conteúdos se concebem, assim, como meios e não como fins em si mesmos. Portanto, na elaboração da grade curricular, além de conjugar a base nacional comum com a parte diversificada, a escola deverá estar atenta quanto ao perfil de saída do aluno ao término do Ensino Médio, conforme o artigo 36 da LDB, e buscar articular a preparação para o prosseguimento dos estudos e para o trabalho com a formação geral do aluno (RICARDO, 2002).

### A VISÃO SOBRE O CURRÍCULO ESCOLAR E A IMPORTÂNCIA DA CULTURA EM SUA ELABORAÇÃO

Sobre o currículo, autores como Moreira e Silva chamam atenção para o fato de que:

“O currículo sempre foi alvo da atenção de todos os que buscavam entender e organizar o processo educativo escolar[...] O campo do currículo tem sido associado, tanto em suas origens como em seu posterior desenvolvimento, às categorias de controle e eficiência social” (2008, p.9 -11).

A importância de levar em consideração a cultura de uma região ou de uma população é bem clara em documentos como (BRASIL, 2006). Segundo o mesmo o currículo é a expressão dinâmica do conceito que a escola e o sistema de ensino têm sobre o desenvolvimento dos seus alunos e que se propõe a realizar com e para eles. Portanto, qualquer orientação que se apresente não pode chegar à equipe docente como prescrição quanto ao trabalho a ser feito. O currículo escolar é um projeto que estabelece um elo entre os princípios e a prática, incluindo tanto a matéria a ser

ministrada quanto as características da região. Torna-se, assim, um roteiro para orientação do professor.

Na Lei 9.394/96, a idéia é resgatar a natureza essencialmente cultural do ensino médio, articulando formação geral e científica para alcançar o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (RAMAL,1999). Segundo Moreira e Silva

“O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, transmite visões sociais particulares e interessadas, produz identidades individuais e sociais particulares” (2008, p.8).

Pacheco (2003) salienta ainda que currículo é todo um conjunto de experiências, diretas ou indiretas, direcionadas para a revelação das capacidades do individuo, experiências estas que cada ser humano deve possuir. Sendo assim, o currículo deve ser construído de forma relacionada e por meio de alianças efetivas, além de fazer parte do processo de construção da identidade coletiva. Essa visão também é reforçada por Michael Apple:

“O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimento, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo” (2008, p.59).

O Brasil, por ser um país grande e muito diversificado, tanto em aspectos físicos como culturais, está mais propício a enfrentar dificuldades na implementação de um currículo nacional comum, apesar de flexível e permitir adaptações.

## **METODOLOGIA**

Para esse trabalho escolhemos técnicas da pesquisa qualitativa para a coleta dos dados e para a sua análise. Segundo Gibbs (2009) a pesquisa qualitativa visa a abordar o mundo “lá de fora” e entender, descrever, e às vezes, explicar os fenômenos sociais “de dentro” de diversas maneiras como, por exemplo, analisando experiências de indivíduos ou de grupos. As experiências podem estar relacionadas a histórias biográficas ou práticas (cotidianas ou profissionais) e podem ser tratadas analisando-se os conhecimentos, os relatos e as histórias do dia a dia.

Para a coleta de dados utilizamos a entrevista, as quais foram conduzidas de forma aberta, não estruturada, pois esse tipo de entrevista oferece uma ampla liberdade na formulação de perguntas e na intervenção do entrevistado, possibilitando desenvolver cada situação em qualquer direção que considerássemos adequada. As perguntas foram conduzidas dentro de uma conversação informal, onde o entrevistado pode expressar suas opiniões e sentimentos (MARCONI, LAKATOS, 2008).

Os cenários da pesquisa incluíram três colégios estaduais da cidade de Jequié, Bahia. Iremos identificá-los aqui como Colégio A, Colégio B, Colégio C. O trabalho com os professores foi realizado entre 18 de novembro a 13 de dezembro de 2011. Foram entrevistados três professores, um em cada colégio citado anteriormente. No Colégio A, o professor entrevistado é do sexo masculino, leciona no período noturno há

cinco anos, mas no início da profissão lecionava apenas no turno matutino, e é licenciado em química. No colégio B, o professor entrevistado também é do sexo masculino, há nove anos trabalha com a disciplina de química, e este era seu primeiro ano no colégio B no período noturno, embora já tenha lecionado em outros colégios estaduais durante a noite. No colégio C o professor entrevistado é do sexo feminino, leciona química e física no programa EJA à noite, mas tem formação em biologia. É professora há vinte e sete anos.

Para a análise e interpretação dos dados escolhemos um método derivado da Análise Crítica do Discurso (ACD), por considerarmos que esta nos permitiria reconstruir e analisar as representações docentes sobre o currículo e sobre suas experiências no ensino médio noturno. A versão da ACD escolhida acompanhava aquela desenvolvida em Santos e Porro (2011), a qual inclui uma série de questões que são endereçadas aos discursos docentes, obtidos nas situações de entrevista realizadas junto aos três professores e que constituíram o corpus de análise. Tais questões envolvem dimensões relacionadas com as atividades docentes, os recursos que os professores contam para realizar sua tarefa, os objetivos e finalidades do trabalho docente, as condições de realização desse trabalho e ainda as identidades docentes. Todas essas dimensões se manifestaram nas situações de entrevistas, as quais haviam sido transcritas para a análise e interpretação. Todo o corpus discursivo foi analisado. A seguir apresentamos alguns dos resultados obtidos nessa análise.

## ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A natureza da pesquisa qualitativa, como a que realizamos neste trabalho, permite uma imersão em profundidade em uma grande quantidade de dados textuais. Os resultados discutidos neste trabalho são um recorte efetuado sobre a análise de todo o corpus discursivo. Neste recorte discutimos como os professores representam o currículo de química no ensino noturno a partir de suas concepções particulares sobre os recursos e as condições que eles dispõem em suas escolas, e como justificam o que fazem a partir desses recursos e condições. Acreditamos que, ao apresentar tal recorte, estaremos contribuindo para uma melhor compreensão do trabalho docente, ao mesmo tempo em que atentamos para possíveis “armadilhas” que os caminhos escolhidos por esses docentes possam encontrar.

Os professores destacam com muita ênfase a condição de trabalhador e de adulto do estudante do ensino noturno:

*“Mais de 90% dos alunos trabalham o dia inteiro; eles acordam cedo, tem uma hora reduzida para almoço, chegam ao colégio à grande maioria atrasados. a grande maioria já são maiores de vinte um anos de idade, a grande maioria, a maioria, mesmo, aqui do colégio já são pais e mães de família” (prof. A).*

*“Muitos alunos quando vem pra aqui eles chegam ao segundo horário em diante, ou então pegam a primeira aula na metade, e quando não é isso o dia a dia do trabalho, do labuto diário em que sai de manhã muito cedo, chegam a escola correndo, não se alimentam, ter que sair no meio das aulas pra se alimentar, isso muitas vezes dispersa os alunos” (prof. B).*

*“Eu tenho alunos que é mecânico [sic], que trabalha na fábrica de plástico que temos aqui na cidade” (prof. C).*

Além disso, os alunos são vistos como portadores de certas limitações:

*“Eles já vem com dificuldade do ensino fundamental” (prof. A)*

*“Às vezes eles só tem esse momento da aula para fazer tudo o que tem pra fazer, e tirando algumas exceções que são raras um turno ou sábado livre pra fazer isso” (prof. B)*

*“Mas junto com essa clientela vem aquelas pessoas que fizeram o primário, por exemplo, que fez da 1ª a 4ª série vinte anos atrás, e vem pro EJA fazer 5ª e 6ª série depois de vinte anos, mal são alfabetizados, nós temos alunos que mal são alfabetizados”. (prof. C)*

Ademais dos alunos, outros recursos e condições apresentados pelos professores se diferenciam do ensino médio diurno e, em consequência, influenciam diretamente sobre o currículo executado:

*“O horário é reduzido, o número de aulas é o mesmo, são duas aulas semanais porém no noturno você tem quarenta minutos e no diurno são cinquenta minutos”. (Prof. A)*

*“A noite o tempo é menor, são dez minutos a menos, durante o dia em uma aula de cinquenta minutos a gente consegue até adiantar muito o conteúdo que a gente tá dando, a noite a gente tem quarenta minutos e desses, dez minutos é pra fazer a chamada, aí fico só com meia hora.” (prof. B)*

*“Experimento eu costumo fazer, pouquíssimo, como eu disse o tempo é bem reduzido. Aqui no colégio nós temos um laboratório, e de certa forma é bem organizado e bem estruturado, a dificuldade maior é o tempo reduzido e no início do ano o número de alunos presentes em sala de aula.” (prof. A)*

O currículo deve ser adaptado a essas condições e recursos diferenciados, e essa adaptação é aprendida na própria prática:

*“(…) você tem que reformular sua forma de ver e pensar no ensino noturno, não adianta você chegar aqui e digamos assim, despejar conteúdos que dessa forma não funciona, então você tem que rever sua forma de pensar e adequar a nova realidade que você está vivendo.” (prof. A)*

*“Isso faz com que todos os professores que trabalham no ensino noturno eles tenham essa adaptação, vamos supor você trabalha de manhã, a tarde e a noite, o que você faz de manhã e a tarde você não pode fazer a noite, não é que você não pode é que você não vai conseguir fazer a noite.” (prof. B)*

*“Eu trabalho no mesmo ritmo que eu trabalho com o ensino regular da oitava série durante o dia, porque o programa de ciências da oitava série é de química e física, então eu pego por aí. Porque os alunos também não tem condição de avançar mais que isso.” (prof. C)*

*“(…) eu gasto maior tempo nos conteúdos no ensino noturno, digamos que no diurno um assunto que eu trabalhar em dois dias horas-aula, no noturno eu vou trabalhar em quatro dias horas-aulas porque há essa necessidade desse maior tempo para que eles construam conhecimento e que fique fundamentado pra eles”. (prof. A)*

As adaptações curriculares que os professores mencionam realizar para adequar o ensino de química ao turno noturno, muitas vezes assumem o caráter de normas ou regras a serem seguidas, sob risco de fracasso caso tais normas não sejam obedecidas:

*“Porque não dá pra trabalhar da mesma forma que no diurno porque eles não vão acompanhar e vai ser desmotivador pra quem tá ali ministrando a aula” (prof. B)*



*“(...) quando eu dei, por exemplo, transformação química e física, eu falei de uma forma bem simplificada pra atingir a linguagem deles. Porque se você falar na linguagem científica não vai dar, eles vão dizer que não entendem nada e você é que fica perdida.” (prof. C)*

*“Todos os professores que trabalham no ensino noturno eles têm que se adaptar, porque não dá pra trabalhar da mesma forma que no diurno porque eles [alunos] não vão acompanhar” (prof. B).*

Segundo Gimeno Sacristán, “o *aluno* é uma construção social inventada pelos adultos ao longo da experiência histórica” (2005, p. 11). Para este autor, a categoria social “aluno” equivale, histórica e socialmente, ao “menor” ou à “criança pequena”: “A categoria *aluno* é uma forma social por antonomásia de ser *menor* ou de viver a *infância* e a *adolescência*” (Ibid, p. 20). Se o menor e a criança são considerados socialmente como “adultos diminuídos”, eles se constituem em “seres a caminho de conseguir a idade adulta, carentes de plenitude de capacidades que a idade-meta tem” (Ibid, p. 40). Os professores entrevistados, por diversas vezes, destacam a condição de adulto do aluno do ensino noturno:

*“E muitos já são casados, pai de família. Na minha sala estudam marido e mulher” (prof. C)*

*“(...) a grande maioria já são maiores de vinte e um ano de idade, a grande maioria, a maioria mesmo, aqui do colégio, já são pais e mães de família (...)” (prof. A)*

Eles salientam tal condição, pois ser adulto e pai ou mãe de família é justamente o oposto do que historicamente a sociedade construiu como a imagem de um aluno. Essa desvirtuação da categoria aluno que os estudantes do ensino noturno representam parece criar uma primeira e enorme dificuldade a esses professores, para a qual, suspeitamos, a formação – inicial ou continuada - presta muito pouca atenção. Em poucos momentos se observa que tal condição pode servir de ancoragem para um currículo que, segundo eles, necessariamente é diferente:

*“E aí eu percebi que eles têm a vivência, mas não tem o conhecimento. Então eu pego a vivência deles, a prática deles do dia a dia e jogo o conhecimento em cima, um pouco científico, eu digo, gente é fácil vocês aprenderem isso, em casa vocês fazem suco, fazem comida, tudo isso é transformação química.” (prof. C)*

*“Nós temos muitos alunos que trabalham na indústria de calçados, e nós sabemos que lá eles trabalham com muitos produtos que leva química [sic], então eu levo pra dentro da vida dele aquilo ali pra mostrar o que tem dentro. E vou inserindo o cotidiano pra tentar trazer o aluno pra dentro da escola, isso prende mais a atenção, você vê o rendimento (...)” (prof. B)*

É interessante recordarmos que os PCN, apesar de constituírem um programa de ensino para a educação escolar brasileira, são apenas referenciais, sendo assim flexíveis, uma vez que, por sua natureza, exigem adaptações para a construção do currículo de uma secretaria ou de uma escola (BRASIL, 2006), o que demonstra uma consideração não só pelas características de cada escola como de cada público, aspectos regionais, entre tantos outros que permeiam a escola.

Porém alguns estudiosos chamam a atenção para o cuidado que se deve ter com tais adaptações para não transformar o ensino em um algo banalizado. Em seu livro “Da Escola Carente à Escola Possível” (1991) Arroyo fala da visão que pode se esconder por trás da ideia de se trabalhar a realidade do aluno. Para este autor, frases como “É necessário partir da realidade do aluno” esconde na verdade a ideia de uma separação de classes. Ou seja, a partir dessa visão não adianta tentar passar um

conhecimento sofisticado cheio de detalhes científicos para alunos pobres, pois estes não terão condições de "assimilar" a alta cultura do meio acadêmico. Graças a esta visão redutora, os sujeitos das classes pobres são contemplados com uma escola também pobre em conteúdo, que em muito pouco servirá para mudar seu destino fatalista de classe. Carvalho também faz um posicionamento nesse sentido, pois segundo ela:

*“Tal providência contribuirá para elitizar cada vez mais o ensino, deixando como única oportunidade escolar para as classes mais pobres um ensino ‘resumido, condensado’, que dificilmente colocará o trabalhador em face dos conteúdos de conhecimentos científicos e necessários para a sua organização e desenvolvimento autônomo” (CARVALHO, 2000, p.13)*

Este alerta nos preocupa especialmente como educadores químicos, pois entendemos que o ensino de ciências não pode abrir mão de transmitir a linguagem científica, sob o risco de descaracterizar-se e diluir suas finalidades (KELLY, 2008; MORTIMER, 2010). Ao simplificar o ensino e em consequência o currículo, evitando transmitir a linguagem científica, a professora C cria uma armadilha aonde são aprisionados alunos e docente. Os alunos porque perdem a oportunidade de confrontarem suas visões de mundo com aquelas outras que a escola deveria lhes possibilitar o acesso, como a das ciências. Eles entram e saem da escola com aquilo que já possuíam. A docente porque se torna incapaz de construir, através do diálogo, a ponte que conduz seus alunos a enxergar os outros mundos.

Para o professor B o ensino noturno “*é um ensino médio diferente do ensino diurno, mas que não deveria ser*”. Ele não acredita, por exemplo, que o aluno que frequenta a escola durante a noite seja menos capaz. Entretanto, em suas próprias palavras:

*“(...) a condição do aluno que chega, não que ele não tenha capacidade, porque nós vemos que no noturno temos muitos alunos que tem capacidade sim, mas muitos chegam tão exauridos que você fala, fala, fala...você tá vendo que ele tá tentando prestar atenção mas não consegue por causa do cansaço.”*

Como conhecedores dessa difícil realidade, os professores têm ideias sobre como poderia ou deveria ser o currículo desse ensino médio:

*“Eu acho que o ensino médio já deveria estar associado a algo que a pessoa pretendesse no futuro, então vou pegar como exemplo a química, que é o objetivo da sua pesquisa e é o que eu lido no meu dia-a-dia. Eu vejo o conteúdo do ensino médio como algo que muitas vezes deveria ser restrito a algumas pessoas que vão seguir certas carreiras profissionais. Poderia ser um conteúdo diferente que tivesse mais relevância na vida desse aluno trabalhador, e não há algo que ele aprenda digamos, pra prestar um determinado concurso ou um determinado vestibular que a gente sabe que é o que esta aí” (prof. A).*

*“Um ensino mais técnico voltado pra aquilo que ele está fazendo, se ele esta trabalhando em uma área que exige matemática um ensino mais voltado para a matemática, se ele tá trabalhando numa área que envolve mais trabalho público um ensino mais voltado pra língua portuguesa, redação e literatura pra ele ter mais habilidade com as palavras, pra ele falar com público” (prof. B)*

Falta, nos parece, que eles, os professores, sejam escutados por quem pensa e elabora as políticas educacionais brasileiras.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ACD nos permitiu reconstruir através do discurso, as representações docentes sobre o currículo no ensino médio noturno. Evidencia-se a partir de nossa análise, com esse pequeno grupo de sujeitos, certa falta de preparação e certo desconforto dos professores de química para desenvolver-se como docentes nessa categoria tão importante da educação brasileira. Se livrados a própria sorte, eles adéquam, adaptam e improvisam o e no currículo, com aquilo que encontram, às vezes com sucesso, às vezes com fracassos.

As fortalezas que são encontradas junto ao alunado especial e “diferente”, o qual constitui o público do ensino médio noturno, são oportunidades destacadas sem muito vigor. Talvez a imagem arraigada do aluno como “tabula rasa” ainda permaneça no imaginário dos docentes com tanta força que tais oportunidades podem ser perdidas e, quando aproveitadas, podem às vezes ser mal utilizadas, ao se devolver aos alunos aquilo que eles já possuem.

Nos parece que insistir na equidade do currículo entre o ensino médio diurno e o noturno seja de fato uma forma mal disfarçada de produzir desigualdade. Nesse sentido, os professores aqui entrevistados nos alertam para essa dívida que a escola pública mantém com o estudante-trabalhador.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, cultura e sociedade**. 10. ed. Rio de Janeiro: Cortez, 2008. 59-91 p.
- ARROYO, Miguel G. **Da Escola Carente à Escola Possível**. 3 ed. Loyola, 1991. 183p.
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999. 360 p.
- BRASIL. Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.135 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 2)
- CARVALHO, Célia Pezzolo de. **Ensino noturno: realidade e ilusão**. 9. ed. Rio de Janeiro: Cortez, 2000.120 p.
- GIBBS, Graham. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. 3. ed Porto Alegre: Artmed, 2009. 196 p.
- GIMENO SACRISTÁN, José. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005. 216 p.
- GIROUX, Henry A.; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, cultura e sociedade**. 10. ed. Rio de Janeiro: Cortez, 2008. p. 93-124.
- GOMES SOARES, Leôncio José. *As políticas de EJA e as necessidades de Aprendizagem dos Jones e adultos*. Ind: RIBEIRO, Vera Masagão. **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas, SP: Ação, 2001. 224 p.
- KELLY, Gregory J. Discourse in science classrooms. In: ABELL, Sandra K.; LEDERMAN, Norman G. (Eds.). **Handbook of research on science education**. Nova Iorque: Routledge, 2008. 1330 p. 443-391.
- KUENZER, Acácia Leneida. **Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador**. 4. ed.. Rio de Janeiro: Cortez, 1995. 205 p.

- KUENZER, Acácia Zeneida. **O ensino médio no plano nacional de educação 2011-2020: superando a década perdida.** / Educ.Soc., Campinas, v.31, n. 112, p. 851-873, jul.-set.2010. disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> acessado em novembro de 2011.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisas:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2008. 277 p.
- MELLO, G. M. (1999): "**Diretrizes curriculares para o ensino médio: por uma escola vinculada à vida**" in Revista Ibero-americana de Educação, n.º 20, pp.162-172, maio/agosto 1999, OEI.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, cultura e sociedade.** 10. ed. Rio de Janeiro: Cortez, 2008. 154 p.
- MORTIMER, Eduardo F. **As chamas e os cristais revisitados:** estabelecendo diálogos entre a linguagem científica e a linguagem cotidiana no ensino de Ciências da natureza. In: SANTOS, Wildson L.P.; MALDANER, Otavio A. (Org.). **Ensino de química em foco.** Ijuí: Editora Unijuí, 2010. 365 p. 181-208.
- PACHECO, José Augusto. **Políticas curriculares:** referências para análise. Porto Alegre, RS: Artmed, 2003. 144 p.
- RAMAL, Andrea Cecília. "**As mudanças no Ensino Médio a partir das DCNEM**". Revista pátio Ano 2, janeiro/março de 1999. p.13-17. disponível em <<http://www.pedroarrupe.com.br/upload/dcnem.pdf>> acessado em novembro de 2011.
- RUMMERT, Sonia Maria. **A Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores brasileiros no Século XXI. O "novo" que reitera antiga destituição de direitos.** *Sisifo. Revista de Ciências da Educação*, 2, janeiro/abril de 2007 p. 35-50. Consultado em janeiro/012 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- SANTOS, Bruno F.; PORRO, Sílvia. **El conocimiento químico en el aula:** una tipología. Saarbrücken: Editorial Académica Española, 2011. 158 p.