



## O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O ENSINO DE CIÊNCIAS: UM OLHAR SOBRE A CULTURA

*Tatiane Staub, Dulce Ma Strieder, Vilmar Malacarne,  
Kellys Regina e Kellys R. Ródio*

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación  
(2012) - Volumen 10, Número 4

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/art13.pdf>

Fecha de recepción: 21 de agosto de 2012  
Fecha de dictaminación: 13 de septiembre de 2012  
Fecha de aceptación: 5 de octubre de 2012



**A** Educação de Jovens e Adultos (EJA) encontra-se ancorada em distintas perspectivas e finalidades nos diferenciados contextos mundiais. Em países como a Suécia e o Japão, por exemplo, há um cenário de progressivo aumento da oferta de educação de adultos e ao menos 50% da população considerada jovem, adulta ou idosa está engajada em algum programa de formação complementar (Haddad, 2001). Já no contexto brasileiro, a educação voltada aos jovens e adultos se faz, especialmente, por uma necessidade de alfabetização.

A consolidação do sistema público de educação elementar no Brasil, sob o ideário da Educação Popular a partir da década de 1930, começa a delimitar de fato a educação básica de jovens e adultos como modalidade educacional (Educação de Jovens e Adultos, 1997). É, porém, importante ressaltar que, atendendo a objetivos específicos, com os jesuítas e indígenas ainda no período posterior a 1500, já se dedicava atenção à alfabetização de pessoas de diferentes faixas etárias.

A oferta de ensino básico (fundamental e médio) gratuito na década de 1940, associada ao processo de industrialização e de concentração urbana, se estende a diferentes setores sociais. Nesse período, diversos programas educacionais destinados à EJA vieram à efetivação, justificados pela urgência da integração do povo com o fim da Segunda Guerra Mundial, ou como alternativa para ampliar as bases eleitorais, ou para criar um cenário internacional mais confortável (Educação de Jovens e Adultos, 1997). Após a implementação de inúmeras ações (Staub *et al.*, 2010), em geral de abrangência pontual e de curta duração, mais recentemente, em 2005, a União determinou que a EJA no nível de ensino médio é de responsabilidade dos Estados e a EJA no ensino fundamental é de responsabilidade dos Municípios.

Neste sentido, há de se questionar se, nas recentes décadas, existe uma política nacional articulada para orientar a EJA. Segundo Haddad (2001), “[...] o que existe são ações fragmentadas e desarticuladas, que surgem, desenvolvem-se, e muitas vezes extinguem-se, sem que resultem efetivamente em políticas de EJA” (p. 206). Já para os Estados também não existe uma única política de EJA, “[...] existem políticas diversas em vários estados. O fato de não existir uma política indutora da União, exercendo uma ação convocatória, faz com que os estados respondam de maneira própria às demandas existentes para a EJA” (p. 206). E, nesse mesmo viés, “[...] existe uma diversidade de políticas para EJA, em muitos municípios” (Haddad, 2001, pp. 206-207). Ou seja, a EJA está envolta em um cenário de políticas diversas e que sofrem constantes mudanças e tornam difícil o seu gerenciamento.

O debate a respeito da EJA e das especificidades que as atuais políticas sociais e econômicas lhe atribuem requer também o aprofundamento da reflexão em torno dos currículos propostos e dos praticados (Haddad, 2001): “Entende-se o currículo como um conjunto de conteúdos, habilidades, valores selecionados pela escola para serem oferecidos aos alunos e que estão sempre articulados a interesses mais amplos da sociedade” (Perez et Sampaio, 2003, p. 85). Nesses currículos, a atenção acerca de quem é o sujeito/aluno da EJA merece especial atenção, até mesmo como fator para a sua permanência.

Muitos dos alunos, integrantes da modalidade educacional EJA, não se sentem envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem e acabam novamente abandonando a escola. Segundo Barcelos (2010), tal quadro é modificado quando esses alunos encontram um professor “gente como eles” (p. 09), levando-os a persistir para aprender até mesmo “os conteúdos mais complicados” (p. 09). Para o autor, o relacionamento com o professor colabora com o desejo do aluno de insistir na sua escolarização. Barcelos (2010) também indica que pouco se tem preparado o espaço escolar para receber esse público e, principalmente, pouco se tem instigado uma adequada formação e orientado uma competente atuação dos educadores dessa modalidade de ensino da educação formal.

O entrelaçamento da educação e da vida dos sujeitos remete a cruzamentos, encontros e confrontos culturais e étnicos e as proposições e diretrizes curriculares não podem ficar à margem desses acontecimentos. Para Barcelos (2010, p. 25), no entanto, “[...] no caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais, soa bastante contraditória a proposição de um currículo de caráter nacional que acolha e defenda as diversidades culturais a partir de parâmetros previamente estabelecidos”. Esse autor acrescenta que:

Assim como os mapas – sejam eles quais forem – são uma forma de representar um pedaço do mundo, os currículos, também, não são a realidade. Não são o conhecimento, mas sim uma forma de representá-lo num tempo-espaço: no caso em questão, o tempo-espaço da escola. Eles são, portanto, uma representação. (Barcelos, 2010, p. 91).

Discutir a EJA não delimita apenas a discussão em torno de uma faixa etária diferenciada e variada de alunos. Trata-se, para além disso, do pensar sobre um grupo com especificidades culturais variadas. O aluno de EJA não é qualquer jovem ou adulto, mas um integrante de determinado grupo de pessoas no interior da diversidade de grupos culturais da sociedade contemporânea (Oliveira, 2001). Não se trata do estudante universitário ou do profissional qualificado procurando especialização. São, por fim, indivíduos de grupos culturais determinados e excluídos previamente do espaço escolar e, ainda, por não serem crianças, não são o foco principal nessa instituição.

Os desencontros associados a essa modalidade da educação vêm demonstrando, assim, paulatinamente, a importância de conhecer melhor a vida dos alunos, sujeitos da aprendizagem, e o conhecimento dessa realidade faz surgir a necessidade de repensar o currículo. Nesse currículo, não basta reconhecer o papel central que os conteúdos desempenham na escola. É preciso analisar de que maneira eles têm sido selecionados e trabalhados, ainda sob quais bases essas escolhas se têm fundamentado.

Muitos são os entraves ao desenvolvimento de um trabalho apropriado ao perfil dos alunos na modalidade da EJA. Conforme Oliveira (2001), as faltas cometidas decorrentes do despreparo do professor são recorrentes e também nesse aspecto o currículo deve ser questionado. É destacado o aspecto da infantilização, também presente no currículo, como exemplo de elementos que podem causar dificuldades no processo de formação:

Esse é, possivelmente, um dos principais problemas que se apresentam ao trabalho na EJA. Não importando a idade dos alunos, a organização dos conteúdos a serem trabalhados e os modelos privilegiados de abordagem dos mesmos seguem as propostas desenvolvidas para as crianças do ensino regular. Os problemas com a linguagem utilizada pelo professor e com a infantilização de pessoa que, se não puderam ir à escola, tiveram e têm uma vida rica em aprendizagens que mereciam maior atenção, são muitos. (Oliveira, 2001, p. 99).

Mesmo com um público de uma faixa etária que varia em média dos 15 aos 75 anos, são perceptíveis, nas falas dos professores, “[...] indícios de que a mudança de faixa etária e de histórico de vida não trazem consigo uma mudança na proposta de trabalho nem na relação professor-aluno” (Oliveira, 2001, p. 99). Ou seja, para Oliveira (2001), as propostas curriculares destinadas à EJA são organizadas da mesma forma que aquelas destinadas às crianças em geral, desconsiderando experiências, interesses e a heterogeneidade cultural do grupo.

A diversidade de uma turma de alunos exige respostas educadoras/integrativas que perpassam necessariamente o currículo utilizado:

Um dos problemas enfrentados pela EJA, historicamente, tem sido decorrente da tendência predominante das propostas curriculares à fragmentação do conhecimento, e à organização do currículo numa perspectiva cientificista, excessivamente tecnicista e disciplinarista, que dificulta o estabelecimento de diálogos entre as experiências vividas, os saberes anteriormente tecidos pelos educandos e os conteúdos escolares. (Oliveira, 2001, p. 97).

As pesquisas de Piconez (2002) destacam que os alunos da EJA estruturam sua construção mental com base nas relações com o meio social, profissional e cultural. A exemplo disso, a relação que estabelecem, “[...] a expectativa e o esforço pelo domínio e pela posse de certa regularidade sugerida pelo saber formal” (Piconez, 2002, p. 74). Dessa forma, contribuir para que alunos da EJA aprendam, por exemplo, e, mais especificamente, ciências, e que o façam de um modo significativo, requer superar inúmeras dificuldades:

[...] é possível afirmar que a aquisição do conhecimento científico exige uma mudança profunda das estruturas conceituais e das estratégias geralmente utilizadas na vida cotidiana, e que essa mudança, longe de ser linear e automática, deve ser o produto laborioso de um longo processo de instrução. (Pozo et Crespo, 2009).

A ciência pode ser definida, de forma simplista, como uma linguagem construída para explicar o mundo natural e, assim como as religiões, os mitos, o senso comum e os saberes primevos, forma uma perspectiva, um “olhar”. Cada sociedade constrói conhecimento e cultura a partir das relações sociais historicamente constituídas (Chassot, 2008). Na disciplina de Ciências da escola de forma geral, inclusive na EJA, o foco é a aprendizagem do conhecimento científico, mas não isoladamente, pois o estudo de sua origem e história implica, necessariamente, a abordagem de seus limites e vínculos com outras formas de conhecimento.

Ao se enfatizar a importância de conhecimentos rotulados como não científicos, a exemplo dos de ordem cultural, numa tentativa de trazer informações sobre a importância das construções intelectuais para além da ciência, essas discussões são, segundo Chassot (2008), sobre a capacidade do conhecimento em se difundir e dotar as pessoas de elementos que possibilitem superar dificuldades e satisfazê-las.

Pretendemos, no presente trabalho, ao considerar esse complexo quadro do ensino de Ciências na EJA, abordar e investigar as diretrizes ou orientações curriculares construídas para a EJA no âmbito federal, estadual e municipal no tocante às questões culturais, em específico para a disciplina de Ciências. Nesse sentido, a questão central da pesquisa é:  Que abordagem recebe a cultura nos currículos federal, estadual e municipal direcionados à EJA?

No âmbito da presente pesquisa, a compreensão de cultura incorpora os diversos comportamentos humanos, cuja constituição tem no processo de aprendizagem importante contribuição. A cultura representa a invenção de uma ordem simbólica em que homens atribuem à realidade significações novas por meio das quais são capazes de se relacionar com o ausente (Chauí, 1998). Assim, as formas de agir, pensar e reagir, os símbolos como a linguagem, a moral, a organização social, a arte, os costumes, os hábitos, a religião e os significados próprios atribuídos a tais elementos não são imunes às interações com o meio em que se vive, sendo construídos por meio dessas diversificadas interações, constituindo diferentes formas de proceder em culturas diversas (Strieder, 2007).

Diante da compreensão da representatividade da culturalidade dos sujeitos no processo de ensino e aprendizagem, buscar-se-á, nas bases legais sob as quais se sustenta a EJA, verificar como é orientado o ensino de ciências para essa modalidade educacional.

## 1. MÉTODO DO ESTUDO

Na investigação ora retratada, inicialmente nos beneficiamos da pesquisa bibliográfica com o intuito de fundamentar e aprofundar a questão central, investigando a Educação de Jovens e Adultos e a formação da cultura científica, seus vínculos com a heterogeneidade cultural e a estruturação curricular.

Posteriormente, a investigação seguiu para a análise documental, utilizando os modelos curriculares federais construídos para a EJA, sendo eles: a) a Resolução do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica de nº 1, de 5 de julho de 2000, que “Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA” (referenciada no texto como “Resolução CNE/CEB Nº 1, 2000”); b) o Parecer nº 11/2000, do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica, que trata das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos” (referenciada no texto como “Parecer CNE/CEB Nº 11, 2000”); c) a Proposta Curricular do Ensino Fundamental da Educação para Jovens e Adultos - 1º Segmento (Referenciada no texto como “Proposta Curricular, 2001”); d) a Proposta Curricular Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos – 2º Segmento, nos Volume 1 (referenciada no texto como “Proposta Curricular, 2002a”) e Volume 3 (referenciada no texto como “Proposta Curricular, 2002b”). Em âmbito estadual foram analisadas as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos para o Estado do Paraná (2006). Por fim, para a compreensão da especificidade local da EJA, foi analisado o Currículo para a Rede Pública Municipal de Cascavel: Ensino Fundamental – Educação de Jovens e Adultos (2008).

O objetivo central da investigação se pauta, desta forma, em aprofundar a discussão, de caráter fundamentalmente teórico, por meio da análise dos referidos documentos, sem pretender trazer soluções definitivas, mas levantar questionamentos e elaborar sugestões que contribuam para facilitar o processo de imersão do aluno da EJA na cultura científica.

De cunho qualitativo, a presente pesquisa, em seu caráter primariamente descritivo, se valeu da Análise de Conteúdo como abordagem para seleção e análise dos dados que, enquanto metodologia, segundo Moraes (1999), é “usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos” (p. 07) e “ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum” (p. 08), fornecendo informações complementares ao leitor crítico de uma mensagem.

Assim, portanto, os objetivos de pesquisa pretendem ser atingidos mediante a análise do conteúdo dos documentos curriculares pertinentes à EJA, buscando, como apresentado por Moraes (1999, p. 09), “considerar, além do conteúdo explícito, o autor, o destinatário e as formas de codificação e transmissão da mensagem”, compreendendo os significados destas e as possibilidades e limites para a formação da cultura científica considerando a heterogeneidade cultural dos sujeitos de aprendizagem.

## 2. A LEGISLAÇÃO NACIONAL DA EJA

A normativa inicialmente analisada foi a *Resolução CNE/CEB, Nº 1, de 5 de julho de 2000*, que determina, em seu artigo 3º, que “As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental estabelecidas e vigentes na Resolução CNE/CEB 2/98 se estendem para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental” (Resolução CNE/CEB Nº 1, 2000, p. 01) e, em seu artigo 4º, estabelece que “As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio estabelecidas e vigentes na Resolução CNE/CEB 3/98 se estendem para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio” (Resolução CNE/CEB Nº

1, 2000, p. 01). Entretanto, adiante, em parágrafo único, aponta a identidade própria da EJA e indica a importância de assegurar “[...] as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio [...]” (Resolução CNE/CEB Nº 1, 2000, p. 01).

É importante ressaltar, como consta na Resolução, que os conteúdos e as competências assinalados nas áreas definidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2006) serão explicitados pelos respectivos sistemas, observadas as especificidades da EJA. Tais diretrizes também são mencionadas na referida resolução, como referência para a formação inicial e continuada de professores para a EJA, além das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (Resolução CNE/CEB Nº 1, 2000, p. 03).

Dessa forma, no âmbito federal, as Diretrizes Curriculares que constam para o Ensino Fundamental e Médio Regular também se validam por meio dessa resolução para a EJA, salvas as especificidades percebidas e elencadas para essa modalidade. Ressalta-se a atenção dada pelo presente documento à “diferença”, na qual se percebe um entendimento de que as ações com a EJA necessitam considerar elementos específicos, dentre os quais cabem os aspectos culturais, entretanto, não explicitados.

O *Parecer do CNE/CEB, de maio de 2000*, cita a Lei Federal nº 9.394/1996, que considera a EJA como uma modalidade da educação básica nas etapas do Ensino Fundamental e Médio, que usufrui de uma especificidade própria e que, como tal, deve receber um tratamento adequado.

Esse parecer é oriundo das preocupações relativas à especificidade da EJA e do estabelecido na Resolução CNE/CEB Nº 1, anteriormente analisada, de que as Diretrizes Curriculares Nacionais aplicadas ao Ensino Fundamental e Médio Regular se estenderiam também à modalidade da EJA. Por conseguinte, o Ministério da Educação e do Desporto (MEC), por meio de sua Coordenadoria de Educação de Jovens e Adultos (COEJA), em reunião com responsáveis por essa modalidade de educação, considerou por bem encaminhar, à Câmara de Educação Básica (CEB), um pedido para proceder a um estudo mais completo sobre o assunto e que fosse de caráter interativo com os interessados. A partir daí, a CEB, estudando colegiadamente a matéria, passou a ouvir a comunidade educacional brasileira (Parecer CNE/CEB Nº 11, 2000) e produziu o mencionado parecer, que versa sobre, mas não institui, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos em seus múltiplos aspectos, como os fundamentos e funções da EJA e suas bases legais.

No documento, o elemento cultura aparece em diversos momentos, como ao versar sobre o preconceito que acompanha muitas vezes o analfabetismo e os elementos que se instituem culturalmente relativos aos indivíduos analfabetos:

A excessiva ênfase nos aspectos lacunosos do analfabetismo pode mascarar formas de riqueza cultural e de potencial humano e conduzir a uma metodologia pedagógica mais forte na ‘ausência de...’ do que na presença de aptidões, saberes e na virtualidade das pessoas socialmente estigmatizadas como pouco lógicas ou como destituídas de densidade psicológica. (Parecer CNE/CEB Nº 11, 2000, p. 05).

Em outros momentos coloca que o processo de alfabetização tem o papel de promover a participação em atividades culturais e entende as manifestações culturais como fonte de aprendizagem. Em suma, o documento se concentra em atestar as especificidades culturais e incentivar a imersão do aluno da EJA no seu contexto cultural, “[...] porque o avanço pode ser resultado de um capital cultural mais vasto advindo, por vezes, de outras formas de socialização que não só a escolar [...]” (Parecer CNE/CEB Nº 11, 2000, p. 35).



Em específico, quanto ao conteúdo curricular da EJA, o parecer apresenta que “Também o tratamento didático dos conteúdos e das práticas não pode se ausentar nem da especificidade da EJA e nem do caráter multidisciplinar e interdisciplinar dos componentes curriculares” (Parecer CNE/CEB Nº 11, 2000, p. 58), e então indica o artigo 26 da LDB, que entende a base comum e a diversidade do currículo como as características regionais e locais da sociedade, a cultura e a economia da clientela. Esses trechos são importantes para pensar o currículo tanto estadual como municipal, onde as especificidades culturais dos alunos poderiam ser melhor estruturadas.

O Parecer indica, como adequada ao trabalho com a EJA, a metodologia investigativa, afirmando que “Uma metodologia que se baseie na e se exerça pela investigação só pode auxiliar na formação teórico-prática dos professores em vista de um ensino mais rico e empático” (Parecer CNE/CEB Nº 11, 2000, p. 58) e enfatiza essa metodologia para “[...] traduzir a riqueza cultural dos seus discentes em enriquecimento dos componentes curriculares” (Parecer CNE/CEB Nº 11, 2000, p. 58-59).

A cultura é considerada ao refletir sobre a metodologia de trabalho na EJA e também é explicitamente mencionada no Parecer, ao tratar dos alunos que integram os programas nacionais da EJA: “A ela se dirigem adolescentes, jovens e adultos, com suas múltiplas experiências de trabalho, de vida e de situação social, aí compreendidos as práticas culturais e valores já constituídos” (Parecer CNE/CEB Nº 11, 2000, p. 61).

A *Proposta Curricular para EJA - Ensino Fundamental (1º Segmento)* tem o intuito de servir como instrumento de apoio e subsídio à elaboração de projetos e de propostas curriculares a serem desenvolvidas e adaptadas às realidades locais e necessidades específicas, ancoradas na autonomia pedagógica (Proposta Curricular, 2001, p. 05).

A elaboração dessa proposta teve por questão e dúvida inicial a seguinte: “Os métodos e conteúdos da educação infantil servem para os jovens e adultos?” (Proposta Curricular, 2001, p.13). Depois de fornecer uma resposta negativa a essa questão, formula-se o objetivo da proposta, que é: “[...] oferecer um subsídio que oriente a elaboração de programas de educação de jovens e adultos e, conseqüentemente, também o provimento de materiais didáticos e a formação de educadores a ela dedicados” (Proposta Curricular, 2001, p. 13).

No entendimento que a proposta traz sobre currículo é possível destacar o seguinte trecho:

Qualquer projeto de educação fundamental orienta-se, implícita ou explicitamente, por concepções sobre o tipo de pessoa e de sociedade que se considera desejável, por julgamentos sobre quais elementos da cultura são mais valiosos e essenciais. O currículo é o lugar onde esses princípios gerais devem ser explicitados e sintetizados em objetivos que orientem a ação educativa. (Proposta Curricular, 2001, p. 15).

Afirma-se, pois, que é a cultura que fundamenta as concepções básicas e as orientações relativas às práticas educativas.

Toda a proposta curricular se divide entre três grandes áreas, que são a de Língua Portuguesa, a de Matemática e a de Estudos da Sociedade e da Natureza. Cada uma dessas áreas apresenta indicações metodológicas e aporte teórico de ensino-aprendizagem. Também cada área apresenta objetivos educativos específicos, delimitados em campos de conhecimento. Cada área apresenta ainda blocos de conteúdos com um elenco de tópicos a serem estudados, cada tópico com um conjunto de objetivos (de diferentes naturezas, mas predominantemente procedimentais) e modos de abordagem em diferentes

graus de aprofundamento. Encontram-se, nesses modos de abordagem, “pistas” sobre atividades didáticas para o desenvolvimento desses conteúdos.

No referente aos Estudos da Sociedade e da Natureza, o documento considera que a sequenciação dos conteúdos poderia ser feita considerando apenas os interesses ou necessidades dos educandos. Dessa forma, qualquer tópico poderia ser tratado com alunos em níveis distintos, desde que considerando o seu grau de domínio da escrita, a possibilidade do uso de recursos audiovisuais e a interação oral (Proposta Curricular, 2001).

Esse trecho evidencia que o foco do documento está realmente em possibilitar o trabalho com as diferentes faixas etárias em sala de aula.

Do trato com esse grupo de alunado, o documento destaca que “Chegam à escola já com uma grande bagagem de conhecimentos adquiridos ao longo de histórias de vida as mais diversas” (Proposta Curricular, 2001, p. 40-41). Esse trecho faz pensar a culturalidade dos estudantes da EJA, que o documento apresenta como caracteristicamente heterogênea. Conseqüentemente, como descrito pelo próprio documento, “O educador de jovens e adultos tem de ter uma especial sensibilidade para trabalhar com a diversidade, já que numa mesma turma poderá encontrar educandos com diferentes bagagens culturais” (Proposta Curricular, 2001, p. 46).

Entre os domínios desejados ao aluno da EJA durante o curso está o desenvolvimento cultural local, o conhecimento e a valorização da diversidade cultural brasileira, o reconhecimento dos patrimônios culturais da humanidade. São mencionadas, a exemplo, a poesia, as cantigas, as lendas, os contos e os cordéis como gêneros de expressão da culturalidade e fontes interessantes para o trabalho dentro das disciplinas, inclusive de Ciências (Proposta Curricular, 2001, p. 47-48).

Dentro da área específica de Estudos da Sociedade e da Natureza, um dos blocos de discussão é “Cultura e Diversidade Cultural”, e se justifica dentro de uma proposição de cultura que se explicita quando do trecho abaixo:

O conceito de cultura é um dos principais elementos explicativos da condição humana, da condição de um ser que é capaz de pensar, acumular conhecimentos e transmiti-los às novas gerações. Por esse motivo, esse conceito deverá emergir constantemente no trato dos conteúdos desta área. Para desenvolver o sentido crítico dos alunos em relação aos conhecimentos, é fundamental que eles reconheçam que, enquanto produtos culturais, os conhecimentos são dinâmicos, transformam-se e diferenciam-se no tempo e de um grupo social para outro. (Proposta Curricular, 2001, p. 165-166).

O documento, orientado no enfoque pluralista e específico da cultura brasileira, ordena um conjunto de conteúdos e objetivos pensando “[...] o aprendizado de atitudes de não discriminação e tolerância, respeito à pluralidade cultural e étnica, às diferenças de credo, gênero e geração” (Proposta Curricular, 2001, p. 165-166) – isso dentro de uma sociedade democrática e diversificada como a brasileira.

Do fragmento acima é possível identificar uma ideia de cultura concentrada no entendimento de forma de conhecimento historicamente construída, assim como o religioso, e que, por meio dessa forma de trabalho, pensando a construção histórica, a ciência poderia ser trabalhada também como uma das formas de construção do conhecimento historicamente elaborada. Traz a diversidade cultural brasileira como elemento associado ao estudo de ciências.

São apresentadas para essa área de conhecimento, como capacidades a serem desenvolvidas, “Reconhecer o caráter dinâmico da cultura, valorizar o patrimônio cultural de diferentes grupos sociais,



reconhecer e respeitar a diversidade étnica e cultural da sociedade brasileira” (Proposta Curricular, 2001, p. 173).

Esse bloco, “Cultura e Diversidade Cultural”, justifica seu foco nos aspectos culturais dentro da disciplina de ciências, como consta do próprio documento, ao pensar a trajetória do conhecimento científico, perpassando ainda o religioso e filosófico, para se constituir como ato fruto da convivência social. Esse bloco assume, então, dentro do ensino de ciências, o papel de trabalhar com os conteúdos que lhe são próximos, criando condições para que os alunos entendam que a diversidade dos grupos sociais se fundamenta no conjunto de conhecimentos, crenças, moralidade, costumes, leis e hábitos desenvolvidos pelos seus integrantes e que “Todas as suas atividades são informadas pelos padrões culturais da sociedade em que se vive”, estendendo esse entendimento para a formação da cultura científica (Proposta Curricular, 2001, p. 185).

Dentro desse bloco se trabalha de forma ressaltada a diversidade cultural da sociedade brasileira: “A sociedade brasileira é resultado da confluência e dos conflitos estabelecidos ao longo da história por etnias distintas, com universos culturais muito diferentes entre si” (Proposta Curricular, 2001, p. 187). Condiciona ainda o trabalho dentro dessa área de conhecimento a pensar a difusão e a fusão das distintas “culturas brasileiras”, e indica:

Sugerimos a abordagem das manifestações artísticas da cultura brasileira como um aspecto essencial da constituição de nossa identidade, como expressão da visão de mundo dos diferentes grupos sociais que formam a sociedade brasileira. [...] Recomenda-se também abordar o papel dos meios de comunicação de massa, que nos dias de hoje são um veículo importantíssimo de disseminação da cultura, levando a todos os rincões do país informações e diversão, mas também padrões de consumo, gostos e valores. (Proposta Curricular, 2001, p. 187).

Assim, traz a reflexão para a divulgação científica e para as formas como essa divulgação influencia e sofre influência da formação da cultura brasileira.

Conclusivamente, pode-se destacar que, nessa Proposta Curricular, no primeiro segmento (1ª a 4ª série), a disciplina de Ciências é contemplada de forma a pensar a diversidade cultural e, de modo enfático, a heterogeneidade cultural brasileira.

A *Proposta Curricular para EJA - Ensino Fundamental (2º Segmento-Vol. 01)* traz os elementos introdutórios da proposta curricular construída para a EJA, em específico para as turmas de 5ª a 8ª série, enquanto os volumes II e III trazem os direcionamentos para as diferentes disciplinas a serem trabalhadas. Essa proposta foi elaborada com a participação de educadores da EJA, escolas jurisdicionadas às secretarias de educação estaduais e municipais, entre outras. Tal proposta apresenta “[...] temas que devem ser analisados e discutidos coletivamente pelas equipes escolares, pois trazem fundamentos comuns às diversas áreas para a reflexão curricular” (Proposta Curricular, 2002a, p. 07). O documento questiona a educação na EJA, destacando que existe uma necessidade urgente de oferecer ensino de qualidade para a modalidade, ensino que possa ser justificado no respeito aos indivíduos dessa categoria, os quais, em sua maioria, buscam completar os estudos intencionados na inserção no mercado de trabalho, na cultura e na própria sociedade (Proposta Curricular, 2002a).

Sob a luz das concepções de Paulo Freire sobre a dimensão sociopolítica e cultural da educação de jovens e adultos e da teoria socioconstrutivista (“cultura do questionamento”), o documento atribui um conjunto de capacidades a serem construídas pelos alunos. Também menciona a necessidade de uma educação intercultural e atesta o respeito à diversidade das manifestações culturais “As propostas de

Paulo Freire se focalizam nas relações entre aluno e professor, e entre aluno e conhecimento, salientando a importância do respeito à experiência e à identidade cultural dos alunos e aos 'saberes construídos pelos seus fazeres'" (Proposta Curricular, 2002a, p. 97).

O documento, dividido em duas partes, de início apresenta características específicas da EJA e, em muitos momentos, menciona a culturalidade como fator importante na avaliação de um perfil da EJA. Em específico quando trata da disciplina de Ciências Naturais, encontra-se, por exemplo, como devendo ser objetivo de trabalho, "[...] a compreensão da cultura corporal de movimento como manifestação de um povo em um determinado tempo" (Proposta Curricular, 2002a, p. 53). Nessa proposta é bastante enfático o estímulo ao trabalho em sala de aula com os condicionantes culturais.

A segunda parte do documento apresenta a "Construção de uma Proposta Curricular para a EJA" e traz o seguinte pressuposto: "Estimular, valorizar e oferecer subsídios para enriquecer as manifestações e produções dos alunos contribui para que eles se reconheçam como produtores de cultura" (Proposta Curricular, 2002a, p. 88). Esse momento do documento também apresenta o trabalho com a culturalidade do aluno da EJA, em especial sua pluralidade, como um pilar para a construção de uma proposta curricular bem fundamentada, envolvendo nesse processo a ciência e a tecnologia:

Em geral (infelizmente), os alunos de EJA conhecem bem a discriminação social de todas as ordens. As vivências de determinadas experiências os levam a esconder sua origem e a renegar ou desvalorizar aspectos de sua cultura, por considerá-los menores ou sem importância. Desse modo, o curso deverá empenhar-se no sentido de que o aluno possa construir e re-construir sua relação com saberes populares, com suas festas, danças e costumes, valorizando-os e percebendo a riqueza do patrimônio sociocultural brasileiro. Assim, esses alunos poderão ser capazes de valorizar e de se interessar em conhecer culturas de outros povos e nações. (Proposta Curricular, 2002a, p. 116).

A proposta de trabalho que se faz no documento deixa evidente uma preocupação com a formação e a reafirmação cultural dos alunos da EJA, de modo que, por diversas vezes, ressalta a importância de trabalhá-la, inclusive nas aulas de Ciências Naturais, de forma integrada à formação científica e tecnológica, mais ainda quando da formação social do indivíduo:

A informação é importante para concretizar uma atitude de forma eficaz, mas é verdade também que não basta, por si mesma, para ensinar valores e atitudes. Fatores culturais importantes determinam a impossibilidade de uma relação direta entre informação e mudança de atitude, e é fundamental considerá-los na prática de ensino e aprendizagem de valores. É necessário atentar para as dimensões culturais que envolvem as práticas sociais. As dimensões culturais não devem ser nunca descartadas ou desqualificadas, pois respondem a padrões relevantes de identificação coletiva e são o ponto de partida para o debate e a reflexão educacional. (Proposta Curricular, 2002a, p. 124).

A ênfase do documento se faz na necessidade de reafirmação da cultura própria do aluno da EJA e na formação de uma cultura científica que perpassa a compreensão do contexto cultural desses sujeitos enquanto cidadãos.

A *Proposta Curricular para EJA - Ensino Fundamental (2º Segmento-Vol. 03)* apresenta as especificações da proposta para algumas disciplinas ofertadas na EJA, dentre elas a disciplina de Ciências.

Dentre os diversos compromissos destacados por esse documento para o ensino de ciências podemos destacar, no tocante ao trabalho envolvendo a culturalidade dos alunos da EJA, "Assegurar a oferta de programas de educação adaptados à cultura local e às necessidades específicas, no que se refere à atividade sexual" (Proposta Curricular, 2002b, p. 72). Ou seja, fala do trabalho com a cultura pensando

as diferentes faixas etárias dos alunos e os elementos de sua sexualidade nessa fase de vida, pois, como algumas pesquisas apontam (Staub et Strieder, 2011), o trato da sexualidade na disciplina de Ciências na EJA é dos conteúdos com maiores entraves, sendo a maioria de ordem cultural.

Dentro da formação científico-tecnológica pretendida pelo documento, a cultura é pensada como importante elemento de construção crítica do sujeito, pois, “[...] ao estudar diferentes temas, os alunos precisam ter oportunidades para conhecer as bases lógicas e culturais que apoiam as explicações científicas, bem como para discutir as implicações éticas e os alcances dessas explicações na formulação de visões de mundo” (Proposta Curricular, 2002b, p. 72).

O alunado jovem e adulto possui uma formação que lhes permite discursar sobre os mais diversos temas, concepções advindas da sua constituição cultural popular, da religião, do misticismo, dos meios de comunicação, das suas vivências e preconceitos pessoais, e “A superação de concepções simplistas ou preconceituosas está diretamente relacionada à ampliação da visão de mundo e da cultura geral do estudante” (Proposta Curricular, 2002b, p. 73).

A proposta, em seu terceiro volume, dá especial destaque ao estudo do corpo humano e da saúde, uma vez que as classes da EJA são formadas por indivíduos em diferentes fases, jovem, adulta ou idosa. Evidencia o trabalho com a caracterização biológica nas várias etapas da vida humana e suas distintas características em relação à saúde e à sexualidade, também a sua representatividade cultural (Proposta Curricular, 2002b). Essa proposta dimensiona para as aulas de Ciências que “[...] tais estudos devem propiciar que os alunos reconheçam as características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino em manifestações culturais, possibilitando tomadas de posição contra discriminações de gênero” (Proposta Curricular, 2002b, p. 87). Dessa forma, indica o trabalho no âmbito da disciplina de ciências com temas como o corpo humano, focado na culturalidade dos sujeitos.

A pluralidade cultural, entendida como o reconhecimento da diversidade cultural fruto do universo do aluno e seu aprendizado junto a diversos meios, é alocada como um dos temas transversais para ser assunto durante a disciplina de Ciências. No caso dos conhecimentos mal construídos nos diferentes meios, ou incompletos, segundo o documento, caberia à educação formal reestruturá-los e adquirir novos sem desvalorização da cultura particular:

[...] o ensino de Ciências Naturais pode incorporar contribuições culturais da comunidade – por exemplo, envolvendo pessoas interessadas em dar entrevistas aos alunos, ensinando habilidades e investigando costumes, conhecimentos e valores de diferentes épocas que contribuem para o conhecimento socialmente acumulado. (Proposta Curricular, 2002b, p. 88).

Ou seja, as recomendações da proposta direcionam para que os conteúdos sejam culturalmente relevantes na sua exposição na escola. Tratar os conteúdos conjuntamente com seus vínculos com a cultura, por exemplo, os hábitos alimentares como uma prospecção dos hábitos culturais, isso permite uma compreensão de longo alcance. Da mesma forma, o desenvolvimento tecnológico se faz atrelado ao contexto cultural da sociedade onde se desenvolve e, dessa forma, deve ser abordado na escola. Em suma, pelas considerações desse documento, a diversidade cultural é tratada como tema transversal e, dessa forma, deve perpassar todos os conteúdos no trabalho com ciências.

### 3. A CULTURA NAS DIRETRIZES CURRICULARES DO ESTADO DO PARANÁ/BRASIL PARA A EJA

O Governo do Estado do Paraná, em específico a Secretaria de Estado da Educação e a Superintendência da Educação, conjuntamente com o Departamento de Educação de Jovens e Adultos, os Núcleos Regionais de Educação e as escolas, atuaram na elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos para o Estado do Paraná. Tal documento, publicado no ano de 2006, “[...] traz, em si, o chão da escola e traça estratégias que visam nortear o trabalho do professor e garantir a apropriação do conhecimento pelos estudantes da rede pública” (DCEs - PR, 2006, p. 05).

As diretrizes estaduais definem, como metodologia principal de trabalho, a problematização, “[...] que implica pensar e caracterizar os desafios existentes para responder aos problemas da prática pedagógica” (DCEs - PR, 2006, p. 15), e delimitam, como eixos articuladores, o trabalho, a cultura e o tempo, para os temas estruturantes das disciplinas.

O documento das diretrizes do Estado menciona a Resolução do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica de nº 1, de 5 de julho de 2000, que “Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA” e o Parecer nº 11/2000, do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica, que trata das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos”. Ao mencionar tal Resolução e tal Parecer, informa, de acordo com o estabelecido por essas instâncias federais, o reconhecimento à diversidade cultural presente no público da EJA, quando despido do preconceito ao analfabetismo.

Essas diretrizes atestam também como verdadeiro que o público adulto possui um grande contingente de conhecimentos adquiridos em outros âmbitos que não o escolar, “[...] uma vez que a escola não é o único espaço de produção e socialização de saberes” (DCEs - PR, 2006, p. 26). Nesse sentido, “O universo da EJA contempla diferentes culturas que devem ser priorizadas na construção das diretrizes educacionais” (DCEs - PR, 2006, p. 27), enfatizando, em vários momentos, a necessidade de assegurar as ações educativas na EJA de forma associada à existência das diferenciadas culturas dos indivíduos. O sujeito é visto como ser sócio-histórico-cultural, conseqüentemente, “[...] o atendimento escolar a jovens, adultos e idosos não se refere somente a uma característica etária, mas à diversidade sociocultural de seu público [...]”. (DCEs - PR, 2000, p. 31).

Os eixos articuladores apontados para o trabalho com a EJA “[...] foram definidos a partir da concepção de currículo, como processo de seleção da cultura e do perfil do educando da EJA” (DCEs - PR, 2006, p. 32). A cultura, como um desses eixos articuladores, é definida com embasamento em Willians e Adorno, sendo assim uma forma de produção da vida material e imaterial, dimensões que compõem um sistema de significações envolvido em todas as formas de atividade social. Como tal, não pode ignorar sua dimensão histórica e de elemento da mediação entre sujeito e sociedade (DCEs - PR, 2006).

A cultura é apresentada como um sistema de significação da realidade. Já o currículo corresponderia à porção selecionada da cultura em termos de conteúdos e práticas: “Como eixo principal, a cultura norteará a ação pedagógica, haja vista que dela emanam as manifestações humanas, entre elas o trabalho e o tempo” (DCEs - PR, 2006, p. 35). O pensador Sacristã (1996) é referido como fonte de consulta para diferenciar cultura e currículo, entendendo ele que, enquanto a cultura diz respeito a processos ou a tendências externas à escola, o currículo diz respeito a tendências e a processos internos à escola:

As relações entre cultura, conhecimento e currículo oportunizam uma proposta pedagógica estabelecida a partir de reflexões sobre a diversidade cultural, tornando-a mais próxima da realidade. Tal valorização propicia o exercício de sua função socializadora, promotora do acesso ao conhecimento capaz de ampliar o universo cultural do educando, e sua função antropológica, que considera e valoriza a produção humana ao longo da história. (DCEs - PR, 2006, p. 35).

Sucintamente, o currículo da EJA para o estado do Paraná valoriza a cultura de referência dos alunos e entende o desafio curricular de seleção para que se ofereça um conjunto delimitado de conteúdos aos educandos, ou seja, “[...] a questão dos critérios para a seleção da cultura no interior do currículo da Educação de Jovens e Adultos” (DCEs - PR, 2006, p. 38). Tais critérios são apresentados como: questionar a relevância dos saberes escolares frente à experiência social construída historicamente; enfatizar o pensar e promover a interação entre os saberes docentes e discentes; organizar o processo de ensino-aprendizagem dando ênfase às atividades que permitem integrar os diferentes saberes; articular singularidade e totalidade no processo de conhecimento vivenciado pelos educandos (DCEs - PR, 2006, p. 38-40).

Tais considerações permitem perceber que o referido currículo se debruça sobre as questões fundamentais à seleção de conteúdos para o trabalho com a EJA e, principalmente, considera os elementos culturais como essenciais para o processo de ensino-aprendizagem na EJA, apontando a cultura como eixo articulador para o trabalho com a EJA. Enquanto documento estatal, estabelece um direcionamento mais palpável ao trabalho com a EJA e investe no olhar da culturalidade sobre o ensino.

#### 4. A CULTURA NO CURRÍCULO DA EJA DO MUNICÍPIO DE CASCAVEL/PARANÁ/BRASIL

No que tange à instituição de um currículo para a EJA no município de Cascavel/PR, é possível indicar que, no ano de 2005, a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (SEED) passou aos municípios a responsabilidade pela criação e implantação de um programa próprio para a oferta da EJA. Nesse sentido, a Secretaria Municipal de Educação de Cascavel (SEMED), em uma parceria com os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), professores, coordenadores pedagógicos e diretores de escolas que ofertam a EJA, iniciou no mesmo ano o processo de elaboração do Currículo, processo esse que foi concluído em 2008:

A elaboração deste Currículo para a Educação de Jovens e Adultos – EJA emerge da necessidade de criar e implantar um Programa Próprio para a EJA, com vistas à superação do ecletismo presente nos diversos documentos que vêm sendo utilizados pelos professores da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel e assegurar uma base curricular unitária, orientada da prática pedagógica. (Currículo Cascavel, 2008, p. 01).

Assim, da análise prévia do currículo construído para a EJA em Cascavel, é verificável que consta a preocupação com a “ecleticidade” dos documentos, percebendo a falta de uma orientação focada nas especificidades da prática docente nessa modalidade, dentro do contexto próprio do município.

O processo de elaboração do currículo para a EJA do município tomou por referência principal as Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação de Jovens e Adultos no Paraná (Currículo Cascavel, 2008, p. 05). Entretanto, é importante lembrar que o documento se restringe à Fase I do Ensino Fundamental na EJA, o que corresponde aos anos iniciais de escolarização, cuja regência cabe ao município.



Construído na perspectiva materialista histórico-dialética, perspectiva que se configura como importante diferencial em relação ao documento estadual, indica como eixos norteadores os mesmos apontados pelas diretrizes estaduais, sendo a cultura, o trabalho e o tempo, e, a partir deles, elabora um conjunto de orientações metodológicas:

A cultura, enquanto um dos principais eixos articuladores, perpassa toda a ação pedagógica, ao passo em que interliga os temas trabalho e tempo. “Ela é produto da atividade humana e faz a mediação entre o indivíduo e a sociedade, fazendo com que este (sic) seja também um intermediário entre a sociedade e sua própria formação” (Currículo Cascavel, 2008, p. 119).

Do trecho acima é possível identificar o conceito de cultura adotado na estruturação do documento. Essa cultura, ao ser compreendida como produto das ações e intenções do homem e meio para as relações sociais, se configura em importante elemento a integrar as ações e discussões no interior da escola.

O currículo de Cascavel considera que a transmissão do conhecimento científico possibilite ao aluno o desenvolvimento da criticidade e da autonomia diante da sociedade e “[...] é, portanto, um desafio selecionar quais saberes serão ensinados na escola, visto que o saber escolar é sempre um recorte, uma seleção da cultura historicamente acumulada pela humanidade” (Currículo Cascavel, 2008, p. 119), e coloca o Currículo como meio e não como fim do processo de ensino-aprendizagem, havendo “[...] a flexibilidade na efetivação da prática pedagógica, considerando a relação dialética entre os sujeitos deste processo” (Currículo Cascavel, 2008, p. 120).

O documento está organizado em oito capítulos, dos quais o primeiro trata do histórico e dos fundamentos legais da EJA; o segundo aborda o perfil dos alunos; o terceiro traz os fundamentos teóricos considerados para a educação no município; o quarto trata da educação de pessoas com deficiência; o quinto traz as concepções relativas à especificidade da EJA; o sexto indica as orientações metodológicas e os eixos articuladores; o sétimo trata da organização curricular dos conteúdos; e o oitavo aponta as referências bibliográficas.

No segundo capítulo, intitulado “Perfil do Aluno da EJA no Município”, encontra-se a cultura associada à aprendizagem dos alunos e as ações docentes:

[...] a educação de jovens e adultos deve contemplar ações pedagógicas específicas, que garantam ao aluno uma aprendizagem de qualidade, o que se constitui imenso desafio para o professor, pois isso implica em considerar a cultura do aluno, a característica de trabalhador e o tempo que ele permanece na escola. (Currículo Cascavel, 2008, p. 24).

Já no terceiro capítulo, intitulado “Fundamentos Teóricos da Educação na Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel”, é feita a apropriação das concepções de autores como Marx, Leontiev e Vigotski para enfatizar a importância da culturalidade em seus diferentes aspectos no ensino para a EJA. Dessa forma, o documento percebe o ensino pelo viés da culturalidade como um desafio de trabalho e entende que esse trabalho é compreendido pela perspectiva histórico-crítica.

Em específico, ao tratar da disciplina de Ciências no item intitulado “Estudos da Sociedade e da Natureza - Ciências” (Currículo Cascavel, 2008, p. 174), integrante do sétimo capítulo, estabelece que:

Busca-se um ensino de Ciências que, além da transmissão dos conhecimentos científicos historicamente acumulados pela humanidade, estabeleça análise das relações destes conhecimentos com questões históricas, políticas, sociais e econômicas, tendo em vista que os elementos naturais e culturais fazem parte de um todo dinâmico. (Currículo Cascavel, 2008, p. 175).

Formalmente, como nas demais disciplinas, para o ensino de Ciências se considera a cultura como um dos seus eixos norteadores, entretanto isso é pouco percebido no efetivo da proposta de conteúdos, tampouco nos critérios de avaliação. Dessa forma, pode permitir o entendimento de que essa abordagem com um viés na culturalidade não se estende efetivamente à prática do ensino de ciências, limitando o incentivo ao professor de efetivar ações nesse sentido.

Assim, tal documento, ao não avançar na apresentação de sugestões de conteúdos, metodologias ou formas de avaliação que efetivamente valorizem a cultura, perde a oportunidade de, ao ser referência local para as ações na EJA, direcionar uma postura mais enfática para a valorização da cultura local dos alunos imersos nessa modalidade educacional. Assim, sendo o documento mais imediato na articulação com a comunidade escolar, o Currículo Municipal não se faz efetivo em uma proposta de abordagem da culturalidade.

## 5. APONTAMENTOS FINAIS

A proposição de parâmetros para a orientação dos processos de ensino e aprendizagem é, sem dúvida, uma tarefa complexa. Em se tratando da EJA, as ênfases dos programas variam quanto à sua organização e à sua composição, de forma significativa, de um município para outro e mesmo de uma escola para outra. Mesmo nas turmas cuja seriação tenha seguido algum critério de homogeneidade, a heterogeneidade cultural é sempre uma característica forte dos grupos, o que influencia necessariamente os programas. Entretanto, essa heterogeneidade não deve ser confundida com uma sensação de instabilidade no trabalho com esse público, tampouco que não se possam estabelecer diretrizes gerais que fundamentem e norteiem a ação pedagógica.

Os currículos, considerados como mapas (Barcelos, 2010), são uma representação e não uma forma única de trabalho e deverão permitir uma modelagem que considere os elementos próprios do grupo de trabalho. A EJA, enquanto modalidade, apresenta especificidades que sugerem um currículo próprio e planejado para as especificidades culturais dos alunos, por mais que, integrado ao sistema de ensino nacional, também siga os fundamentos gerais da educação no país.

Como diretriz maior, as orientações curriculares nacionais, observadas as especificidades da modalidade de EJA, estabelecem e orientam a atuação pedagógica e por sobre essas orientações a documentação, tanto a estadual e como a municipal, se fundamentam. A partir da análise dessa documentação é possível verificar a atenção aos aspectos da culturalidade dos alunos da EJA, sugerindo o trabalho com a heterogeneidade cultural do povo brasileiro.

A formação e a reafirmação da cultura própria do indivíduo e da cultura científica perpassam a compreensão do contexto cultural desses sujeitos enquanto cidadãos. A proposta de trabalho dos currículos elege a cultura como eixo norteador, como tema transversal ou como bloco de trabalho. Entretanto, os documentos do estado e do município, analisados, apresentam-se carentes em refletir, seja nos conteúdos propostos, seja nas metodologias específicas das disciplinas ou nos critérios de avaliação, essa valorização sugerida para a cultura.

Ao configurar uma descrição geral da EJA a partir da legislação que a sustenta, os apontamentos aqui realizados sinalizam para o incremento de reflexão acerca da formação e atuação docente, da constituição do material didático e mesmo do olhar por sobre os sujeitos da EJA. A partir dessa análise é possível afirmar que a tendência preponderante anterior das propostas curriculares, caracterizada por

conteúdos fragmentados e organizados numa perspectiva cientificista e técnica, agora inicia um processo de superação; para além disso, é possível afirmar uma pretensão de ampliar, no espaço de sala de aula do ensino de ciências, o diálogo entre os conhecimentos da Ciência com a experiência e com os saberes de vida dos sujeitos da EJA, ou seja, com a culturalidade acumulada no decorrer da sua existência.

Diante da análise acima inscrita, resta questionar se efetivamente o currículo tem norteado a prática dos professores da EJA, especialmente no trabalho com a cultura, e se, de fato, o ensino de ciências apresenta, como um de seus vieses, a culturalidade. Também o material didático, forte apoio ao trabalho do professor, pode ser questionado quanto ao seu desempenho frente às proposições e às orientações curriculares referentes à cultura. Trata-se de questões ainda em investigação, mas, a partir da análise realizada até aqui, já possuem um desmembramento inicial.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barcelos, V. (2010). *Educação de jovens e adultos: currículo e práticas pedagógicas* (2a ed). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Chassot, A. (2008). *Sete escritos sobre educação e ciência*. São Paulo: Cortez.
- Chauí, M. (1998). *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática.
- Currículo para a rede pública municipal de Cascavel: Ensino Fundamental – Educação de Jovens e Adultos* (2008), 3. Secretaria Municipal de Educação, Cascavel.
- Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos/DCEs-PR* (2006). Secretaria de Estado da Educação, Superintendência da Educação, Curitiba, PR.
- Educação de Jovens e Adultos: proposta curricular para o primeiro segmento do ensino fundamental* (1997). Ministério da Educação e do Deporto. Secretaria de Educação Fundamental.
- Haddad, S. (2001). A educação continuada e as políticas públicas no Brasil. In: V. M. Ribeiro (Org.). *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. In: *Revista Educação*, 22 (37), pp.7-32. Porto Alegre.
- Oliveira, M. K. de (2001). Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In V. M. Ribeiro (Org.). *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Parecer CNE/CEB n.11 de 2000* (2000). *Analisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Parecer da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE). Brasília.
- Perez, C. L. V., Sampaio, C. S. (2003). A pré-escola em Angra dos Reis: tecendo um projeto de educação infantil. En R. L. Garcia. *A formação da professora alfabetizadora: reflexão sobre prática* (4a ed.). São Paulo: Cortez.
- Piconez, S. C. B. (2002). *Educação escolar de jovens e adultos*. Campinas, SP: Papirus.
- Pozo, J. I. y Crespo, M. Á. G. (2009). *A aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico* (5a ed.). Porto Alegre, RS: Artmed.

*Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos - segundo segmento do Ensino Fundamental - 5a a 8a série*, (Introdução, Vol. 01) (2002a). Propõe currículo para o 2º Segmento do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC. Recuperado em 28 de maio, 2012, de <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundosegmento/propostacurricular.pdf>>.

*Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos - segundo segmento do Ensino Fundamental - 5a a 8a série - Matemática, Ciências, Arte, Educação Física* (Vol. 03) (2002b). Propõe currículo para o 2º Segmento do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC. Recuperado em 28 de maio, 2012, de <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundosegmento/propostacurricular.pdf>>.

*Proposta Curricular para a Educação para jovens e adultos - primeiro segmento do Ensino Fundamental* (2001). Propõe currículo para o 1º Segmento do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos (3a ed.). São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001. Recuperado em 28 de maio, 2012, de <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeirosegmento/propostacurricular.pdf>>.

CNE (2000). *Resolução CNE/CEB n. 1, de 5 de julho de 2000*. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Resolução da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE). Brasília. Recuperado em 28 de maio, 2012, de <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados)>.

Staub, T., Strieder, D. M., Bar, M. V. (2010). A educação de jovens e adultos e o ensino de ciências - nuances históricas. In: *Anais do II Simpósio Nacional de Educação e XXI Semana de Pedagogia*, Cascavel, PR, Brasil.

Staub, T., Strieder, D. M. (2011). Cultura e ensino de ciências na educação de jovens e adultos no município de Cascavel, PR. In: *Anais do XX Encontro Anual de Iniciação Científica, X Encontro de Pesquisa da UEPG e I Encontro Anual de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação*, Ponta Grossa, PR, Brasil.

Strieder, D. M. (2007). *As relações entre a cultura científica e a cultura local e a nas falas de professores: um estudo do pensar dos professores sobre o ensino de ciências em um contexto teuto-brasileiro*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, SP, Brasil.