



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

DÉBORA SILVEIRA BARROS BEZERRA

AS REGRAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CURRÍCULO DE CIÊNCIAS E
LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

VITÓRIA DA CONQUISTA

2018

DÉBORA SILVEIRA BARROS BEZERRA

**AS REGRAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CURRÍCULO DE CIÊNCIAS E
LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino, na área de concentração de Ensino na Educação Básica.

Orientador: Prof. Dr. Benedito Gonçalves
Eugenio

VITÓRIA DA CONQUISTA

2018

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

As Regras da Prática Pedagógica no Currículo de Ciências e Língua
Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos

Autora: Débora Silveira Barros Bezerra

Data de aprovação: 17/02/2018

Este exemplar corresponde à versão final da
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
graduação em Ensino, da Universidade Estadual do
Sudoeste da Bahia, como requisito para a obtenção
do título de Mestre em Ensino.

Área de concentração: Ensino na Educação básica

COMISSÃO JULGADORA:

Prof. Dr. Benedito G. Eugenio – Orientador _____

Prof. Dr. Bruno Ferreira do Santos (UESB) _____

Prof. Dr. José Jackson Reis Santos (UESB) _____

B469r

Bezerra, Débora Silveira Barros.

As regras da prática pedagógica no currículo de Ciências e Língua Portuguesa na educação de jovens e adultos. / Débora Silveira Barros Bezerra, 2018.

186f. il.

Orientador (a): Dr. Benedito Gonçalves Eugênio.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós Graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista, 2018.

Inclui referência F. 171–176.

I. Currículo. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3. Discurso Pedagógico. I. Eugênio, Benedito Gonçalves. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Acadêmico em Ensino - PPGEn.

CDD 375

*Catlogação na fonte: **Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890***

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

Aos meus pais Mário e Lia, por todo amor e carinho dedicados a mim.

Aos meus amores Júnior (esposo) e Maria Clara (filha), por me inspirarem a caminhada.

A todos os professores e professoras da educação básica que lutam diariamente por uma educação digna.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, autor e consumidor da minha fé, que me ajuda ao longo desta caminhada chamada vida.

Especialmente aos meus pais que sempre lutaram para que eu tivesse mais do que uma educação formal, princípios que carregarei por toda a minha vida.

Ao meu esposo, Júnior, pela paciência, apoio e carinho nas horas mais difíceis em que me encontrava em plena solidão na escrita.

A minha amada filha, Maria Clara, por ser o maior presente que Deus poderia me dar e que me inspira a ser uma pessoa melhor todos os dias.

Aos meus irmãos David e Daniel, pelo companheirismo, por dividirem comigo momentos de ansiedade e alegria e sempre me darem palavras de conforto e encorajamento.

Quero agradecer imensamente a Thaís, Karol e tia Nalva por formarem minha rede de apoio durante estes dois anos, especialmente em relação aos cuidados com Clarinha nos momentos em que precisei sair para estudar e trabalhar.

Ao Prof. Dr. Benedito G. Eugenio, meu orientador, pela amizade, dedicação, exemplo e pela paciência em me ensinar todas as etapas de uma pesquisa acadêmica.

Aos integrantes da Banca Examinadora, pela leitura atenciosa, pelas observações e sugestões que tanto enriqueceram o meu trabalho.

Ao PPGEn, Programa de Pós-Graduação em Ensino (mestrado) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), pela oportunidade de realizar este estudo.

Aos professores que gentilmente aceitaram participar da pesquisa e abriram as portas de suas salas de aula para que eu pudesse desenvolver este trabalho.

Aos colegas do mestrado, pelo compartilhar de idéias, conhecimentos e amizades construídas.

Aos meus colegas e direção do Colégio Estadual Anísio Teixeira, em especial a Isabel Magalhães, por me escutar e ser ombro amigo, a Jaqueline Rocha pelas palavras de apoio, a Magna Simone por partilhar momentos de angústia e alegrias que o mestrado nos proporciona, a Síntia pelas palavras que tanto acalmaram minha alma quando me encontrava em conflito.

A todos que acreditaram em mim, muito obrigada!

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Contexto Social da turma.....	48
Gráfico 2 - Contexto Familiar	49
Gráfico 3 - Grau de Instrução e Ocupação dos pais	50
Gráfico 4 - Relação com o professor de Ciências, com a professora de Língua Portuguesa e entre os colegas.....	50
Gráfico 5 - Estudo Extraclasse	52
Gráfico 6 - Estudo em sala de aula	53
Gráfico 7 - Tipo de tarefa que mais gostam de fazer nas aulas de Ciências e de Língua Portuguesa	54
Gráfico 8 - Opiniões e análise dos dados	55

LISTA DE QUADROS E TABELA

Tabela 1 - Principais informações das produções analisadas	25
Quadro 1 - Apresentação dos docentes entrevistados	44
Quadro 2 - Apresentação dos discentes	45
Quadro 3 - Documentos do Campo Recontextualizador Oficial (CRO)	55
Quadro 4 - Metas do PNE para a EJA	59
Quadro 5 - Documentos analisados	66
Quadro 6 - Organização Curricular-Tempo Juvenil	75
Quadro 7 - Escolas de Vitória da Conquista -BA/Programa Tempo Juvenil (2014)	77
Quadro 8 - Escolas de Vitória da Conquista - BA/Programa Tempo Juvenil (2015)	77
Quadro 9 - Escolas de Vitória da Conquista - BA/Programa Tempo Juvenil (2016)	77
Quadro 10 - Escolas de Vitória da Conquista - BA/Programa Tempo Juvenil (2017)	78
Quadro 11 - Escolas de Vitória da Conquista- BA/Programa Tempo Juvenil (2018)	78
Quadro 12 - Contexto Regulador (DR)-Regras hierárquicas na relação comunicação professor-aluno	97
Quadro 13 - Contexto Regulador (DR)-Regras hierárquicas quando os alunos fazem perguntas	99
Quadro 14 - Contexto Regulador (DR)- Regras hierárquicas perante os comportamentos não legítimos	100
Quadro 15 - Contexto Instrucional (DI) – Seleção nas perguntas dos alunos	103
Quadro 16 - Contexto Instrucional (DI) – Seleção nas relações intradisciplinares, na utilização da aprendizagem em novas situações	104
Quadro 17 - Contexto Instrucional (DI) – Seleção nas relações interdisciplinares, na utilização da aprendizagem em novas situações	106
Quadro 18 - Contexto Instrucional (DI) – Seleção nas relações entre conhecimentos acadêmicos e não acadêmicos, na utilização da aprendizagem em novas situações	108
Quadro 19 - Contexto Instrucional (DI) – Sequência na exploração da discussão dos temas em estudo	109

Quadro 20 - Contexto Instrucional (DI) – Sequência na recapitulação dos conteúdos.....	111
Quadro 21 - Contexto Instrucional (DI) – Ritmagem na exploração/ discussão dos conteúdos	112
Quadro 22 - Contexto Instrucional (DI) – Ritmagem nas perguntas dirigidas à turma ou individualizadas.....	114
Quadro 23 - Contexto Instrucional (DI) – Ritmagem nas perguntas dos alunos.....	115
Quadro 24 - Contexto Instrucional (DI) – Critérios de avaliação na exploração/discussão dos conteúdos.....	117
Quadro 25 - Contexto Instrucional (DI) – Critérios de avaliação antes dos trabalhos.....	119
Quadro 26 - Contexto Instrucional (DI) – Critérios de avaliação nos trabalhos/atividades após a realização das atividades.....	120
Quadro 27 - Resultado da caracterização da prática pedagógica da professora.....	123
Quadro 28 - Contexto Regulador (DR)-Regras hierárquicas na relação comunicação professor-aluno.....	136
Quadro 29 - Contexto Regulador (DR)-Regras hierárquicas quando os alunos fazem perguntas	138
Quadro 30 - Contexto Regulador (DR)- Regras hierárquicas perante os comportamentos não legítimos.....	139
Quadro 31 - Contexto Instrucional (DI) – Regra Discursiva Seleção.....	140
Quadro 32 - Contexto Instrucional (DI) – Regra Discursiva Seleção.....	141
Quadro 33 - Contexto Instrucional (DI) – Seleção nos trabalhos/atividades a realizar.....	143
Quadro 34 - Contexto Instrucional (DI) – Regra Discursiva Seleção.....	144
Quadro 35 - Contexto Instrucional (DI) – Regra Discursiva Seleção.....	145
Quadro 36 - Contexto Instrucional (DI) – Regra Discursiva Seleção.....	146
Quadro 37 - Contexto Instrucional (DI) – Sequência na exploração da discussão dos temas em estudo.....	148
Quadro 38 - Contexto Instrucional (DI) – Sequência nos trabalhos/atividades a realizar.....	150
Quadro 39 - Contexto Instrucional (DI) – Ritmagem nas perguntas dirigida à turma e/ou individualizadas.....	151
Quadro 40 - Contexto Instrucional (DI) – Ritmagem nas perguntas dos alunos.....	152
Quadro 41 - Contexto Instrucional (DI) – Ritmagem na recapitulação dos temas.....	153

Quadro 42 - Contexto Instrucional (DI) – Critérios de avaliação na exploração/discussão dos conteúdos	155
Quadro 43 - Contexto Instrucional (DI) – Critérios de avaliação na utilização em novas situações	156
Quadro 44 - Contexto Instrucional (DI) – Critérios de avaliação na marcação do trabalho de casa	157
Quadro 45 - Contexto Instrucional (DI) – Regra Discursiva nas Relações intradisciplinares	159
Quadro 46 - Contexto Instrucional (DI) – Regra Discursiva nas Relações interdisciplinares	160
Quadro 47 - Contexto Instrucional (DI) – Regra Discursiva nas relações entre conhecimentos acadêmicos e não acadêmicos	162
Quadro 48 - Resultado da caracterização da prática pedagógica do professor de Ciências ...	165

LISTA DE SIGLAS E/OU ABREVIATURAS

AC: Percurso a construir

C: Classificação

C ++ : Classificação muito forte

C+ : Classificação forte

C- : Classificação fraca

C- - : Classificação muito fraca

CEB: Câmara de Educação Brasileira

Ceneb: Centro Noturno de Educação da Bahia

CNE: Conselho Nacional de Educação

Confinteia: Conferência Internacional da Educação de Adultos

CRO: Campo Recontextualizador Oficial

CRP: Campo Recontextualizador Pedagógico

CRFB: Constituição da República Federativa do Brasil

DI: Discurso Instrucional

DR: Discurso Regulador

E: Enquadramento

E++ : Enquadramento muito forte

E+ : Enquadramento forte

E- : Enquadramento fraco

E- - : Enquadramento muito fraco

EC: Percurso em construção

EJA: Educação de Jovens e Adultos

Enem: Exame Nacional do Ensino Médio

Essa: Estudos Sociológicos na Sala de Aula

Ideb: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

Inep: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais

LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação

NTE: Núcleo Territorial de Educação

PNE: Plano Nacional de Educação

PPGEn: Programa de Pós Graduação em Ensino

SAC: Serviço de Atendimento ao Cidadão

SEC: Secretaria de Educação do Estado da Bahia

SGE: Sistema de Gestão Escolar

Uesb: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Unesco: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

RESUMO

Esta pesquisa inscreve-se no campo do currículo e das práticas pedagógicas no contexto da Educação de Jovens e Adultos, buscando responder à seguinte questão: Quais regras da prática pedagógica de dois professores que trabalham no Programa Tempo Juvenil podem ser identificadas no currículo da EJA no interior da sala de aula? O trabalho objetiva analisar as regras da prática pedagógica presentes no currículo de Ciências e Língua Portuguesa da EJA no Tempo Juvenil, no contexto da prática na sala de aula em uma escola estadual em Vitória da Conquista- BA. Para tanto, observamos uma turma da etapa 4, equivalente ao 8º e 9º anos do Programa Tempo Juvenil. Utilizamos a teoria sociológica de Basil Bernstein como principal referencial teórico do estudo. Esta pesquisa é de caráter qualitativo do tipo estudo de caso. Os dados foram construídos por meio de análise documental, observação participante, gravação em áudio das aulas, questionário socioeconômico e social com os alunos e entrevista semiestruturada com os professores. Os registros das aulas foram transcritos e os fragmentos transformados em episódios. Para a caracterização dos professores acerca das regras discursivas e hierárquicas da relação entre os sujeitos (professor (a)- alunos) no contexto da sala de aula foram utilizados instrumentos (indicadores) adaptados do Grupo de Estudos Sociológicos em Sala de Aula (ESSA), o que permitiu analisar e caracterizar a prática pedagógica. A análise da proposta curricular para EJA-Juvenil, documento do campo recontextualizador oficial, permitiu apontar que a concepção de currículo aproxima-se dos ideais da educação popular. Os dados construídos permitem verificar diferenças nas práticas pedagógicas no currículo das disciplinas de Ciências e Língua Portuguesa. Os resultados sistematizados revelam ainda a necessidade de se pensar uma formação de professores para o trabalho com grupos heterogêneos atendendo aos desafios da juventude na Educação de Jovens e Adultos.

Palavras-chave: Currículo. Educação de Jovens e Adultos. Discurso Pedagógico

ABSTRACT

This research is part of the curriculum and pedagogical practices in the context of Youth and Adult Education, seeking to answer the following question: What rules of the pedagogical practice of two teachers working in the Youth Time Program can be identified in the curriculum of the EJA inside the classroom? This work aims to analyze the rules of pedagogical practice present in the EJA's Science and Portuguese Language curriculum in the Youth Time, in the context of classroom practice in a state school in Vitória da Conquista-BA. Therefore, we observed a class from stage 4, equivalent to the 8th and 9th years of the Youth Time Program. We use Basil Bernstein's sociological theory as the main theoretical reference of the study. This research has a qualitative character of the case study type. The data were constructed through documentary analysis, participant observation, audio recording of the classes, socioeconomic and social questionnaire with the students and semi-structured interview with the teachers. Class records were transcribed and the fragments transformed into episodes. In order to characterize teachers about the discursive and hierarchical rules of the relationship between the subjects (teacher - students) in the context of the classroom, were used instruments (indicators) adapted from ESSA Group (Sociological Studies of Classrooms Group) which allowed analyzing and characterizing the pedagogical practice. The analysis of the curricular proposal for EJA-Juvenile, a document of the official recontextualizing field, allowed to point out that the curriculum conception approaches the ideals of popular education. The constructed data allows to point out differences in pedagogical practices in the curriculum of the disciplines of Sciences and Portuguese Language. The systematized results also reveal the need to think about teacher training for working with heterogeneous groups, meeting the challenges of youth in Youth and Adult Education.

Keywords: Curriculum. Youth and Adult Education. Pedagogical Speech

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	17
INTRODUÇÃO	19
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: aportes da sociologia de Basil Bernstein	24
1.1 Levantamento bibliográfico sobre a teoria de Bernstein em artigos científicos.....	24
1.2 Contribuições de Bernstein para a pesquisa.....	27
1.2.1 Teoria dos Códigos Linguísticos.....	27
1.2.2 O conceito de Recontextualização e o Discurso Pedagógico.....	29
1.2.3 Regras da prática pedagógica.....	31
1.2.4 Pedagogia visível e invisível.....	31
1.2.5 A Pedagogia Mista como alternativa de prática pedagógica significativa.....	33
2 CAMINHOS DA PESQUISA	37
2.1 A pesquisa qualitativa.....	37
2.2 Tipo de Pesquisa: o estudo de caso.....	39
2.3 Instrumentos e procedimentos para a produção dos dados.....	41
2.3.1 Observação participante.....	41
2.3.2 A entrevista.....	43
2.4 Contexto e sujeitos da pesquisa.....	43
2.4.1 Os docentes da pesquisa.....	44
2.4.2 Os alunos do Tempo Juvenil.....	45
2.4.3 Contexto social da turma.....	47
2.5 Documentos consultados.....	55
2.5.1 Confinteadas.....	56
2.5.2 Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96): artigos 37 e 38.....	57
2.5.3 Parecer do Conselho Nacional de educação (CNE)/Câmara da Educação Básica (CEB) 11/2000.....	57
2.5.4 Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010.....	58

2.5.5 Plano Nacional de Educação (PNE 2001/2010-2014/2024)	58
2.5.6 Política de EJA da Rede Estadual de Ensino da Bahia (2009).....	59
2.5.7 Política curricular para o Tempo Juvenil (2013).....	60
3 ARTIGO 1.....	62
A PROPOSTA CURRICULAR DO PROGRAMA TEMPO JUVENIL PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	63
4 ARTIGO 2.....	83
REGRAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	84
5 ARTIGO 3.....	128
AS REGRAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CURRÍCULO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	129
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	171
ANEXO A.....	179
QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO E CULTURAL UTILIZADO NA COLETA DE DADOS	179
ANEXO B.....	183
ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	183
APÊNDICE A	185
TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS	185
APÊNDICE B.....	186
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	186

APRESENTAÇÃO

Meu pai, homem trabalhador, apesar de ser oriundo de família pobre, conseguiu construir um bom patrimônio com muito esforço e persistência sendo comerciante. Tanto meu pai quanto minha mãe não concluíram o Ensino Médio, mas possuíam uma missão na vida: dar um bom estudo para seus três filhos. Estudei em escola particular e meus pais tinham um sonho: ter uma filha médica. Entretanto, não me sentia fazendo parte destes planos. Percebi meu interesse em ser professora quando brincava de escola com minhas bonecas, e dava “aula” para minha mãe enquanto estudava para as provas da escola. Eu só conseguia aprender assim. Ganhei um piano do meu pai e após as aulas da escola de música, ao chegar em casa, ensinava tudo que aprendia para minhas primas e meus irmãos que hoje tocam muito melhor do que eu.

Decidi que não queria ser médica e, sim, professora. Prestei vestibular para licenciatura em Biologia na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- UESB em 2001 e passei. Meus pais ainda tinham esperança que desistiria e fizesse pelo menos algum curso na área de saúde, como a maioria de meus colegas de classe do Ensino Médio.

Lembro-me de que as disciplinas de que mais gostava na faculdade eram as da área de educação. Apesar de meu currículo ser ainda no formato 3 + 1 (Três anos cursando as disciplinas equivalentes ao bacharelado e apenas no último ano as disciplinas voltadas para a licenciatura), já tinha certeza de que seria professora de Biologia e não bióloga, discussão muito debatida nesta época em meu curso.

No último semestre de Biologia, passei no concurso para professor (a) do Estado da Bahia. Meus pais ficaram felizes. Neste período, já aceitavam que seria professora. Em 2007, comecei minha trajetória profissional na educação.

Durante meus onze anos de trajetória como professora de Ciências e Biologia na escola pública, pude vivenciar algumas experiências que, de certa forma, me traziam algumas inquietações e questionamentos sobre minha prática pedagógica ao ponto de sentir-me desafiada diariamente no trabalho com adolescentes que são, na maioria das vezes, agitados, questionadores e possuem formas de aprender próprios à idade.

Também tive a oportunidade de trabalhar com a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) que constitui um grupo de alunos com idade, ritmos, diversidade de linguagem, experiência com o mundo do trabalho, bem diverso e heterogêneo em relação ao

ensino do diurno. O trabalho com esses sujeitos é completamente diferente, com necessidades e metodologias específicas.

Entretanto, uma dificuldade que percebo nas duas modalidades de ensino, mesmo em contextos diferentes, é com relação à linguagem por mim utilizada e pelos professores em geral. Os alunos, muitas vezes, dizem não conseguir compreender a forma como transmitimos os conteúdos escolares, principalmente os da área de ciências naturais, porque para eles são nomenclaturas difíceis, uma linguagem científica distante de suas realidades.

Passei todos esses anos trabalhando na escola, mas com um grande sonho em mente: cursar um mestrado. Tentei mais de uma vez a seleção para o mestrado em outro programa, mas me sentia tão longe da universidade, das discussões, até que encontrei um ex-professor¹ e perguntei se poderia participar de seu grupo de pesquisa Currículo e Formação Docente do qual fiz parte por um ano. Fiz um projeto sobre os saberes docentes na EJA e me inscrevi em 2016 no Programa de Pós- Graduação em Ensino, a pupila de meus olhos.

A partir da minha aprovação no mestrado acadêmico em Ensino, as leituras e o contato com meu orientador me impulsionaram a querer investigar práticas pedagógicas que valorizassem o protagonismo juvenil e que favorecessem a aprendizagem de todos, principalmente, dos adolescentes oriundos de classes menos favorecidas.

¹ Prof. Dr. Edinaldo Medeiros Carmo

INTRODUÇÃO

O presente trabalho nasce a partir de estudos sobre o fenômeno da juvenilização da Educação de Jovens e Adultos na Bahia e as regras da prática pedagógica de professores do Programa Tempo Juvenil. O fenômeno da juvenilização na EJA tem sido tema de grande preocupação no campo educacional. De acordo com Leão (2007, p.69), o “[...] rejuvenescimento da EJA é um fenômeno social que deve ser investigado, procurando-se compreender as rupturas, as alternativas e os novos desafios que provoca”.

No Brasil, a partir da segunda metade da década de 90, a temática sobre a juventude ganha visibilidade com a implantação de algumas políticas públicas e programas para atender esse segmento da sociedade. Conforme Leão (2007), o objetivo dessas políticas era o de superar a expansão do desemprego, da violência e da pobreza juvenil em todo país.

Apesar dos avanços sobre a temática juventude, a definição do seu conceito e faixa etária não é um consenso entre os estudiosos deste campo do conhecimento. Contribui Dayrell (2007) para a discussão, ao apontar a juventude, ao mesmo tempo, como uma condição social e uma representação. Para o autor, de um lado, há um caráter universal dado pelas transformações físicas e psicológicas que um indivíduo passa em determinada faixa etária e, por outro, como a forma que cada sociedade vai representar esse momento, relacionando-o ao tempo histórico, questões culturais, condições sociais, de gênero e também de regiões.

Macedo (2017), em sua pesquisa, procura responder à questão de por que os jovens estarem optando cada vez mais pela EJA. Segundo a autora, os jovens buscam a EJA porque apesar de apresentarem, em geral, trajetórias de escolarização acidentadas, caminhos de exclusão e fracasso escolar, a escola ainda tem um valor relevante para aqueles que desejam ascensão social.

De acordo com Duarte (2015), o processo de juvenilização da EJA tem provocado modificações no público que compõe a EJA, exigindo mudanças estruturais da escola pública, com relação à sua heterogeneidade e diversidade que pode ser de ordem social, cultural, de gênero, de ritmos cognitivos, experiências de vida, de gerações e tempos de vida.

Diante disso, muitos questionamentos surgem acerca da juventude no ambiente escolar. Entre eles, podemos refletir se os professores estão preparados para o trabalho com classes tão heterogêneas, como as classes da EJA Tempo Juvenil e se as práticas pedagógicas destes professores contemplam essa complexidade.

Em meio às discussões no Mestrado, conheci a teoria dos códigos do sociólogo inglês Basil Bernstein que investigou as práticas pedagógicas e observou o desempenho escolar de

crianças oriundas das classes operárias. Ele percebeu que existe uma diferença na forma como a escola transmite seus conteúdos e a linguagem requerida para tal.

Foi então que percebi o quanto o discurso utilizado em sala e uma prática pedagógica favorável à aprendizagem de grupos heterogêneos interferem na aprendizagem dos alunos e, assim, comecei a delinear meu objeto de pesquisa. A partir de então, assumimos a posição teórica de Bernstein que, segundo Galian (2008), realizou uma análise detalhada do discurso pedagógico. É o discurso pedagógico que opera para manter os princípios que regulam a prática pedagógica e o processo de recontextualização do conhecimento.

Assim, escolhemos o Programa Tempo Juvenil, implantado em 2009 no estado da Bahia, com a proposta de trabalho com adolescentes entre 15 e 17 anos e um currículo diferencial voltado para a juventude, a fim de verificarmos se as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores de Ciências e Língua Portuguesa podem criar condições que potencializam a aprendizagem destes adolescentes.

O Programa Tempo Juvenil foi implantado na cidade de Vitória da Conquista em 2014, em quatro escolas estaduais. Para nossa pesquisa, utilizamos como critério de seleção a escola que apresentasse o maior Ideb.

A teoria sociológica de Bernstein, como apontam Mainardes e Stremel (2010), tem contribuído para a análise das políticas públicas educacionais e curriculares. Silva (2010) diz que, apesar de Bernstein não utilizar o termo “currículo” em sua teoria, este está implícito nela.

Bernstein (1996) não estava preocupado com o “conteúdo” propriamente dito do currículo. Ele não questionava porque ensinar tal conteúdo e não outro, ou qual currículo seria melhor. Ele se preocupava com as relações estruturais entre os diferentes tipos de conhecimento contidos no currículo, ou seja, ele queria saber como o currículo estava estruturado e organizado (SILVA, 2010).

Ele questionava como os diferentes tipos de organização do currículo se ligavam a diferentes princípios de poder e controle. Em seu trabalho, o sociólogo aponta que existem dois tipos de organização do currículo: tipo coleção e tipo integração. No currículo tipo coleção, as áreas de conhecimento são separadas, isoladas e no integrado as distinções entre as áreas são muito menos nítidas e marcadas (SILVA, 2010).

Entretanto, segundo Bernstein (1996), não se pode separar questões de currículo de pedagogia e avaliação, ou seja, não se pode separar a análise do que constitui uma organização válida do conhecimento daquilo que constituem formas válidas de transmissão e avaliação do conhecimento (SILVA, 2010).

Bernstein (1996) expõe o papel da escola na reprodução cultural das relações de classe e o currículo como forma de controle social. Sendo assim, todo o processo de construção da presente dissertação teve como base o seguinte questionamento: quais regras da prática pedagógica de dois professores que trabalham no Programa Tempo Juvenil podem ser identificadas no currículo da EJA no interior da sala de aula?

Para compreender nosso objeto de pesquisa, definimos como objetivo geral: Analisar as regras da prática pedagógica presentes no currículo de Ciências e Língua Portuguesa da EJA no Tempo Juvenil, no contexto da prática na sala de aula de uma escola estadual em Vitória da Conquista - BA.

Para essa compreensão, elencamos dois objetivos específicos: Identificar as regras da prática pedagógica presentes no discurso pedagógico e materializadas no currículo na sala de aula da EJA; Caracterizar as práticas pedagógicas de dois professores da educação de jovens e adultos ao trabalharem com estudantes adolescentes.

A ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

A dissertação está organizada em múltiplos artigos (formato *multipaper*), isto é, com uma introdução e um conjunto de artigos que contém a discussão e os resultados da pesquisa. Cada um dos objetivos, articulado com a questão da pesquisa, levou à produção de um artigo.

De acordo com Barbosa (2015, p. 351):

Mesmo que esses artigos sejam delimitações de um projeto mais amplo, cada um deles deve ter todas as características necessárias para viabilizar suas publicações. Além disto, o autor pode agregar capítulos introdutórios, em que circunstancia a dissertação ou tese, e capítulos finais, para retomar e globalizar os resultados relatados nos artigos.

São três os artigos que compõem a dissertação, tendo cada um deles um fio condutor que se relaciona com a pesquisa empírica e procura responder à questão que orientou a realização da pesquisa.

Acreditamos que a elaboração de dissertação em múltiplos artigos (formato *multipaper*), conforme pontua Barbosa (2015, p.353):

[...] Neste formato, o futuro pesquisador já precisa lidar com uma modalidade de relatório de pesquisa predominante- o artigo- que todos nós temos que produzir como participantes da comunidade científica. Trata-se,

portanto, de oferecer ao mestrando ou doutorando uma socialização antecipada com um fazer que é próprio do trabalho do pesquisador.

A organização da dissertação neste formato apresenta vantagens como acessibilidade, produtividade e publicação. Cada artigo já é elaborado para ser submetido para publicação em periódicos na área de Ensino (Área 46 da Capes).

Uma das críticas a esse formato é se a publicação dos artigos que compõem a dissertação deve ser anterior ou posterior à defesa, o que implica no papel atribuído à banca examinadora. Assim, optamos por submeter apenas o primeiro artigo para publicação.

Outra desvantagem desse formato é uma possível fragmentação dos resultados em virtude dos artigos serem autônomos. Resolveremos esse aspecto com uma introdução que deverá ser abrangente, apresentando o contexto da pesquisa, as discussões teóricas e metodológicas. Além disso, os resultados dos três artigos estão conectados nas considerações finais.

Uma terceira desvantagem é a sobreposição de conceitos, ideias, argumentos, pois cada um dos artigos precisa apresentar a totalidade da pesquisa. Esse elemento só será percebido com a leitura completa da dissertação e não dos artigos individualmente.

A dissertação está assim organizada:

Introdução: neste item, apresentamos a justificativa para o desenvolvimento da pesquisa, o problema e os objetivos.

O capítulo 01 aborda os fundamentos da teoria sociológica de Basil Bernstein que orientam a pesquisa. No capítulo seguinte, é apresentada a metodologia empregada para a produção dos dados.

Os resultados estão organizados em três capítulos, cada um deles correspondendo a um artigo. O artigo 1, intitulado A proposta curricular do Programa Tempo Juvenil para a Educação de Jovens e Adultos.

O artigo 2: A prática pedagógica no currículo de Língua Portuguesa na educação de Jovens e Adultos, propomos fazer a caracterização da prática pedagógica de uma professora de Língua Portuguesa da etapa 4 (equivalente ao 8º e 9º anos) do Programa Tempo Juvenil, de uma escola estadual, no município de Vitória da Conquista, Bahia. Para isso, utilizamos os conceitos de classificação e enquadramento da teoria sociológica de Basil Bernstein, aqui empregados como instrumentos conceituais para identificarmos se a tendência da prática analisada se aproxima ou se afasta da Pedagogia Mista.

No último artigo, A prática pedagógica no currículo de Ciências na Educação de Jovens e Adultos, analisamos a prática pedagógica de um professor de Ciências do Programa Tempo Juvenil, quanto ao seu grau de aproximação ou afastamento da Pedagogia Mista. Para isso, utilizamos instrumentos construídos pelo grupo ESSA, embasados em conceitos da teoria do sociólogo Basil Bernstein.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: aportes da sociologia de Basil Bernstein

Apresentamos, neste capítulo, uma breve discussão sobre os principais aspectos da teoria do sociólogo inglês Basil Bernstein que foram abordados durante a investigação.

1.1 Levantamento bibliográfico sobre a teoria de Bernstein em artigos científicos

Para justificar a relevância da temática aqui selecionada e a singularidade do referencial teórico empregado nesta dissertação, foi realizado um levantamento bibliográfico que trata da teoria de Bernstein disponível no portal Scielo, entre 2000 e 2016. Essa análise permitiu perceber quais produções estão utilizando sua teoria, em que contexto, a que conclusões estão chegando e também quais as lacunas existentes.

As etapas que nos guiaram nesse sentido foram: a análise de textos sobre a produção científica de Bernstein, identificação da temática nos artigos a partir da pergunta: o que abordam as produções que utilizam como base teórica os conceitos de recontextualização e discurso pedagógico do sociólogo Basil Bernstein publicadas na base do Scielo? Elegemos como recorte temporal o período de 2000-2016.

Esse levantamento foi realizado entre julho e agosto de 2017 com os seguintes descritores: Bernstein, discurso pedagógico, recontextualização, código linguístico, pedagogia visível, pedagogia invisível e regras da prática pedagógica. Adotamos como critério para validação da qualidade dos artigos aqui referendados apenas revistas indexadas no portal Scielo e revistas A1 e A2 em Educação e Ensino.

Foram encontrados artigos com os três primeiros descritores, resultando num total de 45. O recorte temporal se inicia em 2000 (ano de morte de Bernstein) até 2016, ano anterior à realização dessa revisão de literatura. Os artigos selecionados tiveram seus resumos analisados e, em um novo recorte realizado, tendo como parâmetro os artigos que utilizaram a recontextualização e o discurso pedagógico do currículo ou materiais curriculares na escola/sala de aula.

Excluimos 12 artigos que possuíam como lócus da pesquisa outros espaços e contextos que não a sala de aula: museus, clínicas médicas, eventos sociais, mídias, Serviço de Atendimento ao Cidadão- SAC. Retiramos também 03 artigos que tratavam das políticas públicas e 06 sobre a formação de professores que não constituem o foco de nossa pesquisa. Encontramos também 03 artigos em línguas estrangeiras e outros 03, cujos locais da pesquisa

foram Portugal, Moçambique e Estados Unidos. Dessa forma, obtivemos 18 artigos, dos quais 11 constituíram a base da nossa análise e 07 foram empregados para a fundamentação do referencial teórico.

Para uma melhor visualização, organizamos os artigos encontrados com suas informações principais na Tabela 1 a seguir.

Tabela 1 - Principais informações das produções analisadas

Autoria	Título	Local e ano de publicação	Tipo de Publicação	Palavras-chave
DAMIANI, Magda Floriana	Discurso pedagógico e fracasso escolar	Rio de Janeiro, 2006	Artigo	Fracasso escolar/Fatores extra-escolares/ Fatores intra-escolares/ Discurso pedagógico/Cultura escolar.
DIAS, Rosanne Evangelista/ ABREU, Rozana Gomes de	Discursos do mundo do trabalho nos livros didáticos	Rio de Janeiro, 2006	Artigo	Ensino médio/livro didático/políticas curriculares/ trabalho
GALIAN, Cláudia V. A.	A recontextualização e o nível de exigência conceitual do conhecimento escolar	São Paulo, 2011	Artigo	Conhecimento escolar/ Recontextualização/Exigência conceitual.
GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção	A prática pedagógica e a criação de um contexto favorável para a aprendizagem de ciências no ensino fundamental	São Paulo, 2012	Artigo	Ensino de ciências. Ensino Fundamental/ Prática pedagógica/Basil Bernstein
MORAIS, Ana Maria/ NEVES, Isabel Pestana	Estudo do Posicionamento dos alunos na sua relação com o Sucesso Escolar	Porto Alegre, 2013	Artigo	Posicionamento/Contexto de Socialização Primária/Contexto de Socialização Secundária/Sucesso Escolar.
FREITAS, Cláudia Avellar	O papel do professor na escolarização dos saberes: produção e reprodução de discursos sobre a genética mendeliana	Belo Horizonte, 2013	Artigo	Escolarização/Discurso multimodal/Práticas pedagógicas escolares.
AGUIAR, Wagner Ribeiro / OLIVEIRA, Andreia Maria Pereira de	A transformação dos textos dos materiais curriculares educativos por professores de	Rio Claro (SP), 2014	Artigo	Materiais Curriculares Educativos/ Prática Pedagógica/Recontextualização

	matemática: uma análise dos princípios presentes na prática pedagógica				
REZENDE Flavia et AL	Recontextualização do currículo nacional para o ensino médio de física no discurso de professores	Belo Horizonte, 2014	Artigo	Recontextualização curricular/Currículo nacional/ Professores de física.	
BARRETO, Raquel Goulart / GUIMARÃES, Glaucia Campos	O Ensino da Leitura no Discurso Pedagógico Contemporâneo	Porto Alegre, 2015	Artigo	Ensino/ Leitura/ Produção Textual/Discurso Pedagógico	
GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção	A seleção do conhecimento em documentos curriculares: ciências naturais e arte	São Paulo, 2016	Artigo	Currículo/Recontextualização/Conhecimento escolar.	
PRADO, Airam da Silva / OLIVEIRA Andréia Maria Pereira de / BARBOSA Jonei Cerqueira	Uma análise sobre a imagem da dimensão estrutural da prática pedagógica em materiais curriculares educativos	Rio Claro (SP), 2016	Artigo	Dimensão Estrutural/ Materiais Curriculares/ Educativos/ Pedagógica Prática	

Fonte: Pesquisa direta da autora, 2017.

Por meio da seleção desses artigos, que trazem conceitos importantes de Bernstein, tais como discurso pedagógico e recontextualização, podem-se obter alguns exemplos de como sua teoria é empregada.

O que pudemos perceber das análises relacionadas à teoria de Bernstein foi que a maior parte das publicações estão na área de Ciências Naturais. Segundo Galian (2008), isso ocorre devido ao Grupo de Estudos Sociológicos de Sala de Aula (ESSA), vinculado ao Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa utilizar os conceitos bernsteinianos relacionados ao ensino e à aprendizagem de ciências.

Não encontramos artigos quando selecionamos os descritores: código linguístico, pedagogia visível, pedagogia invisível e regras da prática pedagógica. Esses conceitos são

importantes para compreensão de sua teoria e podem ser mais explorados em pesquisas acadêmicas na área de ensino e educação.

Constatamos também que não foi identificado nenhum artigo que tivesse como lócus da pesquisa a EJA, fazendo interlocução com a teoria de Bernstein, o que mostra a necessidade de pesquisas nesta modalidade educativa.

1.2 Contribuições de Bernstein para a pesquisa

1.2.1 Teoria dos Códigos Sociolingüísticos

O sociólogo inglês Basil Bernstein mostrou um constante interesse pela educação em seus trabalhos e seu objetivo foi o de compreender as causas do fracasso escolar dos estudantes da classe trabalhadora, dando ênfase ao papel da linguagem neste processo (MORAIS, 2004).

De acordo com Narzetti e Nobre (2016), Bernstein, na construção de sua teoria dos códigos lingüísticos, verificou que a linguagem falada pelos estudantes da classe trabalhadora não era a mesma linguagem utilizada pela escola. Ele buscou compreender a relação entre a classe social, a linguagem e o rendimento escolar. Para isso, aplicou testes de inteligência verbal e não-verbal a dois grupos de jovens entre 15 e 18 anos, sendo uma parte da classe trabalhadora e a outra parte da classe média.

Bernstein verificou que o grupo da classe média alcançou a mesma quantidade de pontos no teste verbal e não-verbal, enquanto que a classe trabalhadora obteve maior pontuação no teste não verbal. O sociólogo concluiu que existe uma relação entre os códigos lingüísticos (conceito elaborado por ele) e as classes sociais (NARZETTI; NOBRE, 2016).

Para Bernstein (1996, p.143), um código pode ser definido como: “[...] um princípio regulador, tacitamente adquirido, que seleciona e integra os significados relevantes, a forma da sua realização e os conceitos evocadores”.

É também “[...] um regulador da relação entre contextos e gerador de princípios orientadores da produção dos textos adequados a cada contexto” (MORAIS; NEVES, 2007 p.116).

A posição que a pessoa ocupa na divisão social do trabalho determina o tipo de código apreendido. Para Silva (2010, p.74): “O tipo de código determina, por sua vez, a consciência

da pessoa, o que ela pensa e, portanto, os significados que ela realiza ou produz na interação social”.

Bernstein distinguiu dois tipos de códigos, o restrito e o elaborado. A principal diferença entre eles é que o restrito depende do contexto e pode ser aprendido na família ou na escola, entre outras instituições sociais e o elaborado não. Enquanto este usa uma estrutura gramatical mais completa, aquele se utiliza de uma estrutura gramatical mais simples (BERNSTEIN, 1996).

Nesse sentido, a linguagem da classe trabalhadora (código restrito) é presa ao contexto, possui sentenças curtas e gramaticalmente simples, sinteticamente são pobres e na voz ativa com aplicações simples e repetidas das conjunções, uso restrito de orações subordinadas contendo significados particularistas e a linguagem da classe média (código elaborado) é liberada do contexto, apresentando sentenças gramaticalmente mais complexas contendo significados universalistas (NARZETTI; NOBRE, 2016).

Para as autoras, na tese de Bernstein, o fator determinante para o desenvolvimento dos códigos seriam as formas diferentes de socialização que a criança recebe no ambiente familiar. A classe média domina os dois códigos e a classe operária somente o código restrito (NARZETTI; NOBRE, 2016).

O sucesso escolar requer um código elaborado que os filhos de pais da classe trabalhadora não obtiveram em sua formação e esses estão em desigualdade de condição em se tratando do código dominante da escola. A diferença se converte em déficit no contexto das relações de macro poder (BERNSTEIN, 1996).

Bernstein distinguiu dois tipos de família: a posicional e a pessoal. Na primeira, as regras e decisões estão centradas na posição que o membro ocupa na família e as diferenças individuais são fracas e se baseiam na autoridade. Na segunda, as decisões estão voltadas para as qualidades psíquicas da pessoa e a comunicação é aberta (NARZETTI; NOBRE, 2016).

Na família posicional, as crianças não são estimuladas a expressarem seus sentimentos e verbalizarem os pensamentos. Isso faz com que estas crianças aprendam uma linguagem presa ao contexto em que a comunicação é efetivada cujos significados estão implícitos. Já na família pessoal, geralmente as mães e/ou responsáveis pela criança usam a linguagem para explicitar os princípios gerais na sua socialização; esta linguagem é usada de forma que a criança ultrapasse o contexto em que vive e seja orientada para significações universalistas (NARZETTI; NOBRE, 2016).

Morais e Neves (2007) salientam que o discurso e a prática pedagógica oficial da escola institucionalizada utilizam uma orientação elaborada, enquanto os discursos e práticas

pedagógicas locais na família podem corresponder a uma orientação restrita ou elaborada, dependendo basicamente da posição da família que explicamos acima. Para estas autoras, uma divisão simples na divisão social do trabalho corresponde uma orientação restrita e uma divisão complexa corresponde uma orientação elaborada.

As pesquisadoras Narzetti e Nobre (2016) alertam para que o conceito de códigos linguísticos não seja confundido com os conceitos de variedades linguísticas ou normas linguísticas. Para elas (2016, p.289), “O código restrito não é o mesmo que variedade popular e o código elaborado não é o mesmo que variedade culta da língua”. Elas salientam que Bernstein não foi compreendido, pois sua teoria, rapidamente aceita por aqueles que acreditavam em uma “educação compensatória”, em que bastaria um ensino que suprisse o código restrito da classe trabalhadora que se resolveria os problemas da educação. Foi desse modo que, de acordo com Soares (2002), o sociólogo da linguagem se viu reduzido a um teórico do *déficit* linguístico.

O próprio Bernstein explica esse mal compreendido e diz que nenhum código é inferior ou superior a outro e um indivíduo que tenha o código restrito pode se comunicar e relacionar com as mesmas possibilidades de quem possui o código elaborado. O que ele criticou foi a distância entre o código restrito dominado pelos estudantes de classe trabalhadora e o código utilizado nas escolas (NARZETTI; NOBRE, 2016).

Morais e Neves (2007) também ressaltam que esta relação entre a posição que as famílias ocupam na divisão social do trabalho e a orientação dos códigos pode ser ultrapassada pelo acesso da família posicional a contextos diferenciados disponíveis, quer através da educação formal quer através de sua participação em agências de oposição, desafios ou resistência como sindicatos, partidos políticos ou em agências de reprodução cultural, instituições desportivas, religiosas. Além disso, as autoras colocam que podemos notar que todas as famílias utilizam uma orientação restrita em determinados contextos de interação.

1.2.2 O conceito de Recontextualização e o Discurso Pedagógico

Para Bernstein, a recontextualização refere-se ao movimento de um texto de seu local original para outro local; esse processo ocorre quando o conhecimento produzido em instâncias como universidades e centros de pesquisa é mediado para a escola. A mediação ocorre através do dispositivo pedagógico que nesse processo dá margem à criação de

significados, ou seja, o conhecimento científico passa por várias transformações até chegar à escola e seus alunos (BERNSTEIN, 1996).

É importante ressaltar que, de acordo com Bernstein (1996, p. 243), “texto” pode designar o “currículo dominante, a prática pedagógica dominante, mas também qualquer representação pedagógica, falada, escrita, visual, espacial ou expressa na postura ou vestimenta”.

Bernstein (1996, p.259) traz outro conceito fundamental para sua tese que é o de discurso pedagógico. Para o autor, esse é “[...] um princípio para apropriar outros discursos e colocá-los numa relação mútua especial, com vistas à sua transmissão e aquisição seletivas”. O autor coloca que o discurso pode ser regulador ou instrucional e faz a sua distinção.

O discurso regulador ocorre com a transmissão das regras de ordem social, da relação e da identidade especializada e está interligada ao princípio de recontextualização. Já o discurso instrucional está relacionado à transmissão/aquisição e competências específicas e, de acordo com Bernstein (1996, p.266):

[...] é um discurso recontextualizador crucial, na medida em que regula os ordenamentos da prática pedagógica, constrói o modelo do sujeito pedagógico (o adquirente), o modelo do transmissor, o modelo do contexto pedagógico e o modelo da competência pedagógica comunicativa.

De acordo com Bernstein (1996), o discurso instrucional especifica qual conhecimento deve ser transmitido (“o quê” da prática pedagógica) e o discurso regulador especifica “como” o conhecimento deve ser transmitido.

Com relação ao dispositivo pedagógico, sua gramática intrínseca é gerada por meio de três regras:

- 1- As distributivas- Regulam o poder entre os grupos sociais pela distribuição de diferentes formas de conhecimento.
- 2- As recontextualizadoras- Regulam a formação de discursos pedagógicos específicos.
- 3- As avaliativas- Estão preocupadas em reconhecer o que conta como aquisição válida do discurso instrucional e do regulador.

Mainardes e Stremel (2010), discutindo as várias possibilidades de recontextualização que um discurso pode estar sujeito, dão um exemplo de como o discurso produzido na escola pode ser afetado pelas relações de poder do campo recontextualizador entre a escola e o

contexto cultural e social do aluno (sua família e comunidade) em que esse aluno está inserido.

Para os autores, a família e a comunidade podem influenciar esse campo e interferir em sua prática, daí porque muitas vezes crianças que são filhos de pais analfabetos da classe trabalhadora e que não possuem uma linguagem nem próxima da que os professores utilizam em sala de aula, sentem-se distante da escola. Mainardes e Stremel (2010) colocam que a escola também pode incorporar os discursos da família/comunidade como forma de controle social e de validar o seu discurso regulador.

Bernstein (1996) pontua que a recontextualização se dá dentro de dois campos: o campo recontextualizador oficial (CRO), criado e dominado pelo Estado, e o campo recontextualizador pedagógico (CRP) constituído por faculdades, profissionais da educação, revistas especializadas, entre outros.

1.2.3 Regras da prática pedagógica

Na perspectiva bernsteiniana, toda relação pedagógica é constituída por três regras: hierárquicas, de sequenciamento e criteriosais (BERNSTEIN, 1996). As regras hierárquicas chamadas reguladoras são dominantes e consistem na aquisição de ordem social, de caráter e de modos de comportamento que se tornam a condição para a conduta apropriada na relação pedagógica. É quando o adquirente (aluno) aprende a ser adquirente e o transmissor (professor) aprende a ser transmissor.

As regras de sequenciamento (também chamadas de instrucionais ou discursivas) estão relacionadas à progressão da transmissão - o que vem antes e o que vem depois- implicando em regras de compassamento, isto é, quanto se tem que aprender num dado espaço de tempo. De acordo com Bernstein (1996, p. 66) “o compassamento é o tempo permitido para se cumprir as regras de sequenciamento”.

E por último, as regras criteriosais referentes aos critérios que se espera que o adquirente assuma e aplique às suas próprias práticas e as dos outros. É a avaliação que o professor faz dos alunos com base nas condutas, caráter e modos de comportamento (critérios reguladores) e aquisição de conhecimentos e habilidades (critérios instrucionais). As mesmas podem ser explícitas e específicas (quando a criança tem consciência dos critérios) ou implícitas e subtendidas (quando a criança não tem consciência dos critérios).

1.2.4 Pedagogia visível e invisível

Bernstein (1996) considera a existência de diferentes práticas pedagógicas, contribuindo para um entendimento mais profundo das formas pelas quais as escolas reproduzem desigualdades. Segundo o autor:

Se as regras de ordem regulativa discursiva são critérios explícitos de hierarquia, sequência, compassamento, chamarei esse tipo de prática visível e se as regras de ordem regulativa e discursivas são implícitas, chamarei esse tipo de prática pedagógica invisível (BERNSTEIN, 1996, p.103).

A pedagogia visível é centrada no professor e dá ênfase ao desempenho do aluno. Esse tipo de pedagogia atua produzindo diferenças entre crianças e são, desta forma, “estratificadoras de transmissão, uma consequência da aprendizagem tanto para os transmissores quanto para os adquirentes” (BERNSTEIN, 1996, p.104).

De acordo com Eugenio (2009, p.46):

A ênfase deste tipo de prática é na transmissão-desempenho e as regras de ordem reguladora e instrucional são explícitas; o compassamento e a classificação são fortes e por isso o controle opera para clarificar, manter e reparar as fronteiras. O futuro da criança é dividido em passos muito bem definidos, ou seja, o que ela deve aprender em cada etapa de sua vida escolar é muito bem delimitado. Isso faz com que as diferenças entre as crianças sejam produzidas na própria escola.

As classes menos favorecidas estariam sujeitas, segundo Bernstein (1988), a uma pedagogia visível em virtude do baixo custo de sua implantação.

O custo material do espaço de uma pedagogia invisível comparado ao de uma pedagogia visível é alto. Porque uma PI pressupõe e liberdade considerável de movimento por parte da criança. Em uma sala organizada para uma PV, a quantidade de espaços por aluno será somente o que é requerido por uma mesa, ou, futuramente, um escritório ou uma baia. Assim, este tipo de sala pode conter grande quantidade de alunos. No entanto, o espaço organizado para uma PI, pressupõe uma organização que dê liberdade de movimentos a cada aluno, aumentando a necessidade de espaço. (...) A redução consequente do número de alunos, encarece o custo do espaço. BERNSTEIN, 1988, p.79).

Por outro lado, na pedagogia invisível, o foco não está num desempenho “avaliável” do adquirente, mas em procedimentos internos ao adquirente (cognitivos, linguísticos, afetivos, motivacionais) em consequência dos quais, um texto é criado e vivido (BERNSTEIN, 1996, p.104).

Segundo Eugenio (2009, p.47), “[...] neste tipo de pedagogia, do ponto de vista econômico, é mais caro, pois pressupõe uma longa vida pedagógica, liberdade de movimento por parte da criança, tem implicações na formação de professores e implica mudanças na gestão da escola”.

Dessa forma, as pedagogias invisíveis enfatizam a aquisição-competência e as pedagogias visíveis, a transmissão-desempenho. Estas modalidades podem ser classificadas como práticas liberais, conservadoras ou radicais.

Na EJA, há o predomínio da pedagogia visível, uma vez que “[...] a demanda é, certamente, por uma pedagogia visível, na medida em que essa prática leva à colocação numa ocupação profissional” (BERNSTEIN, 1996, p.124).

De acordo com Mainardes (2007), Bernstein sugere que as características das pedagogias invisíveis fossem mais adequadas para as crianças da classe trabalhadora que estão em situação de desvantagem em relação às características das pedagogias visíveis, embora conclua que ambas carregam pressupostos de classe e reproduzam as desigualdades sociais e os processos de estratificação.

1.2.5 A Pedagogia Mista como alternativa de prática pedagógica significativa

Para que ocorra aprendizagem significativa e, por conseguinte o sucesso escolar, é necessário que haja uma prática pedagógica adequada à formação de conceitos científicos na escola independente do contexto social em que esta se desenvolva.

Ausubel (1963, p.58) define aprendizagem significativa como o mecanismo humano, por excelência, para adquirir e armazenar a vasta quantidade de ideias e informações representadas em qualquer campo de conhecimento. Moreira (2003) coloca que a aprendizagem é significativa quando novos conhecimentos passam a significar algo para o aluno, quando este é capaz de explicar situações com suas próprias palavras, quando resolve problemas novos, enfim, quando compreende.

Neste sentido, a Pedagogia Mista, baseada no referencial teórico de Bernstein, é uma alternativa de prática pedagógica que vai de encontro ao modelo de reprodução das desigualdades sociais pela escola.

As autoras Morais e Neves (2003) ressaltam que a Pedagogia Mista constitui uma possibilidade oferecida pela linguagem de descrição. Esta linguagem refere-se a um dispositivo de tradução através do qual uma linguagem é transformada em outra.

Para as pesquisadoras, deve-se estabelecer distinção entre linguagens internas e externas. A primeira relaciona-se à sintaxe por meio da qual uma linguagem conceitual é formada e constituída por uma teoria ou conjunto de teorias e a segunda é constituída por proposições e modelos derivados do confronto entre a linguagem interna de descrição e os dados empíricos. A linguagem externa de descrição é, portanto, a sintaxe por meio da qual a linguagem interna pode descrever algo mais do que a si própria (MORAIS; NEVES, 2001).

Os princípios de descrição constroem o que conta como relações empíricas e traduzem essas relações em relações conceituais. Uma linguagem de descrição, desta forma, constrói o que conta como um referente empírico. Para Morais e Neves (2001, p. 6), “[...] com tais referentes se relacionam uns com os outros para produzirem um texto específico, e traduz essas relações referenciais em objetos teóricos ou objetos específicos”.

Ainda de acordo com Morais e Neves (2001, p. 6), [...] “a linguagem externa de descrição é o meio através do qual a linguagem externa é ativada como dispositivo de leitura ou vice-versa”. Os princípios de descrição consistem em regras de reconhecimento e regras de realização citadas acima.

Segundo Morais (2004), umas das conclusões mais importantes que o grupo ESSA (Estudos Sociológicos da Sala de Aula) de Portugal tem desenvolvido referem-se aos estudos de práticas pedagógicas e à aprendizagem dos alunos, principalmente dos menos favorecidos economicamente.

O grupo ESSA não concorda com uma educação progressista que prega uma pedagogia totalmente invisível caracterizada por classificações e enquadramentos fracos e também não apoia um retorno à educação tradicional com classificações e enquadramentos fortes. Pelo contrário, sugere uma Pedagogia Mista (MORAIS, 2004).

“A classificação refere-se ao grau de manutenção de fronteiras entre categorias (professores, alunos, espaços, conteúdos de aprendizagem, escola, família, etc)”. Ela é forte quando “há uma nítida separação entre categorias, o que dá origem a hierarquias em que cada categoria tem um estatuto e voz. Ela é fraca quando “há um esbatimento ²das fronteiras entre categorias” (MORAIS; NEVES, 2007, p. 117).

O enquadramento “[...] refere-se às relações sociais entre categorias, isto é, à comunicação entre elas”. É forte “[...] quando as categorias com maior estatuto têm o controle nessa relação; é fraco “quando as categorias de menor estatuto também têm algum controle” (MORAIS; NEVES, 2007, p.117).

²Esbatimento: palavra do português de Portugal que significa- diminuição progressiva de intensidade.

Segundo Santos (2003), quando o enquadramento é forte o transmissor, no caso o professor, tem um controle explícito sobre a seleção, sequência, e ritmos da prática pedagógica. Já quando o enquadramento é fraco o aluno tem certo controle no processo de comunicação.

Tanto as classificações fortes como as fracas transportam relações de poder, já o enquadramento está relacionado às relações de controle. Juntos, a classificação e o enquadramento definem o que será comunicado e a forma de comunicação legítima em determinado agrupamento social (GALLIAN, 2008).

Em um contexto instrucional como a escola, com regras discursivas inerentes à Pedagogia Mista, deve-se permitir, de acordo com Santos, Santos e Trindade (2016, p.1):

Um maior tempo de aprendizagem pelos alunos (ritmo), enfraquecimento do controle na escolha de conteúdos pelos alunos (seleção) e na ordem de apresentação (sequência), uma explicação clara e explícita daquilo que se espera do aluno (critérios de avaliação), uma relação constante entre os conteúdos abordados na sala de aula com conteúdos de outras disciplinas (relações de interdisciplinaridade) e com os conhecimentos prévios dos alunos (conhecimentos acadêmicos e não acadêmicos).

Ainda de acordo com Santos, Santos e Trindade (2016), na Pedagogia Mista, a sequência que está relacionada com o planejamento que o professor realiza em sua prática diária é caracterizada por um enquadramento forte, pois este leva em conta na hora de planejar o objetivo da série/ano e as atividades a serem realizadas com seus alunos, bem como as necessidades deles.

Quanto ao ritmo, o enquadramento é muito fraco, pois o ritmo planejado pelo professor leva em consideração o tempo de aprendizagem de cada um e são os alunos que controlam o seu ritmo de aprendizagem (SANTOS; SANTOS; TRINDADE, 2016).

A Pedagogia Mista mescla relações entre classificações fortes e fracas. A classificação e o enquadramento relacionam-se com as regras de reconhecimento e de realização. Para Moraes e Neves (2001), as regras de reconhecimento estão ligadas ao princípio de classificação; já com relação às regras de realização, estas estão ligadas aos princípios de enquadramento.

Segundo Santos, Santos e Trindade (2016, p. 3) estas regras permitem aos alunos reconhecer a especificidade de um contexto determinado pelos professores ou pela escola e adquirir as regras de realização para a produção do texto legítimo. Portanto, os autores ressaltam que “[...] quando os códigos e práticas da família estão em conformidade com os códigos e práticas da escola, a orientação do código trazida pelos alunos facilita na aquisição

de regras de reconhecimento (o “que” da prática pedagógica) e de realização (o “como” da prática pedagógica)”.

No artigo intitulado “Desenvolvimento científico nos primeiros anos de escolaridade: estudos de característica sociológicas específicas da prática pedagógica”, as autoras Pires, Morais e Neves (2004), que pesquisam práticas pedagógicas na perspectiva da pedagogia mista analisaram a relação entre a prática pedagógica de professores e a aprendizagem científica dos alunos considerando o contexto social da sala de aula (o “como” da relação ensino-aprendizagem) e os conhecimentos científicos apreendidos pelos alunos (o “que” da relação ensino-aprendizagem).

As autoras concluíram que uma condição importante para o sucesso dos alunos nas competências cognitivas complexas é a competência científica do professor. Entretanto, perceberam que o quê da relação ensino-aprendizagem é necessária, mas não suficiente, pois outras condições como a explicitação dos critérios de avaliação (enquadramento forte nesta regra discursiva), o esbatimento das fronteiras entre o espaço do professor e o espaço dos alunos (classificação fraca), além do enfraquecimento das fronteiras entre os vários conhecimentos da mesma disciplina (classificação fraca nas relações intra disciplinares), além de um enquadramento fraco nas regras hierárquicas aluno-aluno, também são importantes para um melhor desempenho dos alunos.

O artigo citado mostrou que o grupo ESSA já vem sinalizando: a prática que promove um elevado nível de desenvolvimento científico é uma prática pedagógica mista com as seguintes características principais:

(a) fronteiras esbatidas entre o espaço do professor e o espaço dos alunos, ou seja, classificação fraca entre os espaços; (b) relação aberta entre professor e seus alunos e entre aluno-aluno, neste caso o enquadramento é fraco ao nível das regras hierárquicas; (c) critérios de avaliação explícitos (enquadramento forte); (d) fraca ritmagem de aprendizagem (enquadramento fraco); (e) fortes relações intradisciplinares (classificação fraca entre os vários conteúdos das disciplinas); (f) elevado nível conceitual; (g) elevado nível de competência investigativa (PIRES; MORAIS; NEVES, 2004, p.20).

De acordo com as autoras, a interação de todas estas características, que são favoráveis a um contexto de aprendizagem favorável a todas as crianças, ajuda os professores a compreender em que medida sua mútua influência explica os resultados escolares (PIRES; MORAIS; NEVES, 2004).

Neste sentido, as práticas pedagógicas podem ser alteradas de forma a se buscar melhores resultados na escola. Uma dessas saídas que as autoras chamam de inovação

educacional é o desenvolvimento de práticas pedagógicas compatíveis com a Pedagogia Mista. Para Moraes e Neves (2003), sem essa inovação, as escolas continuarão reproduzindo desigualdades na aquisição dos discursos de poder e no acesso ao poder do discurso.

2 CAMINHOS DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos o percurso que utilizamos para responder aos objetivos propostos para esta investigação, bem como os instrumentos de análise utilizados.

2.1 A pesquisa qualitativa

Optamos pela investigação baseada numa metodologia qualitativa de pesquisa por acreditar que, com essa abordagem, compreenderemos melhor nosso objeto de pesquisa. Triviños (1987) compartilha a ideia de que a pesquisa qualitativa tem suas raízes nas práticas desenvolvidas pelos antropólogos e sociólogos que estudavam a vida em comunidades e, posteriormente, estas pesquisas ampliaram para o campo educacional.

Triviños (1987, p.120) destaca que “[...] os pesquisadores perceberam rapidamente que muitas informações sobre a vida dos povos não podem ser quantificadas e precisavam ser interpretadas de forma muito mais ampla que circunscrita ao simples dado objetivo”.

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 16), uma abordagem qualitativa “[...] privilegia a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação”. Segundo esses autores, a investigação é considerada qualitativa quando possui as seguintes características:

- a) “A fonte direta de dados é o ambiente natural” (1994, p.47): em nossa pesquisa esse ambiente será a sala de aula e a investigadora o “instrumento principal da pesquisa” (1994, p.47).
- b) “A investigação qualitativa é descritiva” (1994, p.48): nosso objetivo neste processo será de caracterizar a prática dos docentes investigados com a intenção de analisar os dados em toda sua riqueza.
- c) “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo” (1994, p.49): pretendemos verificar o modo como as regras da prática pedagógica se materializam no currículo do Programa Tempo Juvenil.
- d) “Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva” (1994, p.49): o corpus da pesquisa foi construído à medida que os dados foram produzidos e agrupados.

Optarmos por uma pesquisa qualitativa significa, então, enfatizar a natureza social e interativa do contexto escolar que utilizamos para investigação, nesse caso uma escola da rede estadual de ensino. A pesquisa qualitativa pode assumir algumas modalidades, dentre as quais, encontra-se o estudo de caso que, de acordo com Triviños (1987, p. 133) “[...] é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente”.

A escolha por esta modalidade na presente pesquisa, não se dá por escolhermos apenas uma escola para análise, mas por sua particularidade em ter o maior Ideb entre as quatro escolas piloto que trabalha com o programa Tempo Juvenil na cidade de Vitória da Conquista.

Ainda sobre o caráter de particularidade no estudo de caso, Ponte (2006, p.2) assevera que:

É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de certo fenômeno de interesse.

De acordo com Triviños (1987, p. 134), vale ressaltar que o Estudo de Caso qualitativo, no qual “nem as hipóteses nem os esquemas de aquisição estão aprioristicamente estabelecidos, a complexidade do exame aumenta à medida que se aprofunda no assunto”.

Sobre a seleção de uma teoria para a investigação, Bogdan e Biklen (1994, p.52) salientam:

Os bons investigadores estão conscientes dos seus fundamentos teóricos, servindo-se deles para recolher e analisar os dados. A teoria ajuda à coerência dos dados e permite ao investigador ir para além de um amontoado pouco sistemático e arbitrário de acontecimentos.

Segundo Galian (2008), a teoria de Bernstein possibilita aos pesquisadores da área de ensino analisar situações pedagógicas utilizando instrumentos que permitem uma relação entre o microtexto e o macrottexto, nas quais estão inseridas as práticas observadas e uma apropriação reflexiva de todas as etapas da pesquisa. Esse é um dos motivos pelos quais empregamos esta teoria nesta dissertação. Isto posto, entendemos que é importante esclarecermos um pouco mais sobre esta pesquisa que já evidenciamos como qualitativa, e, para tanto, abordaremos a seguir as técnicas que serão utilizadas para sua realização.

2.2 Tipo de Pesquisa: o estudo de caso

Das várias maneiras de se realizar uma pesquisa nas ciências humanas optamos pelo estudo de caso por considerarmos mais adequado para responder nosso objeto de estudo.

André (2013) define dois traços comuns às pesquisas que utilizam o estudo de caso: a) o caso tem uma particularidade que merece ser investigada e b) o estudo deve considerar a multiplicidade de aspectos que caracteriza o caso, o que vai requerer o uso de múltiplos procedimentos metodológicos para desenvolver um estudo em profundidade.

Escolhemos o estudo de caso com o objetivo de focalizarmos o fenômeno da implantação do Tempo-Juvenil em uma escola em Vitória da Conquista, levando em conta seu contexto. Apesar de seu aspecto unitário, valorizamos a sua análise em profundidade e em um sentido não limitado de descrição.

Duarte (2008) enfatiza que o estudo de caso pode constituir um interessante modo de pesquisa para a prática docente, mas que tal pesquisa não equivale a simplismo, antes exige enquadramento teórico adequado, domínio de instrumentos e disponibilidade de tempo.

André (2013, p.97) destaca três pressupostos que estão relacionados à escolha pelo uso do estudo de caso:

- 1- O conhecimento está em constante processo de construção: implicando uma atitude aberta do pesquisador em captar aspectos novos e relevantes que podem surgir no decorrer da pesquisa.
- 2- O caso envolve uma multiplicidade de dimensões: neste sentido, a pesquisa requer que o pesquisador utilize uma variedade de fontes de dados e métodos de coleta como, em nosso caso, que utilizamos a observação participante, a entrevista semi-estruturada e aplicação de questionário socioeconômico e cultural para os alunos com o objetivo de contemplarmos múltiplas dimensões do fenômeno investigado.
- 3- A realidade pode ser compreendida sob diversas óticas: esse pressuposto exige uma postura ética do pesquisador em fornecer aos leitores uma descrição acurada dos passos da pesquisa como transcrição das observações e entrevistas.

A autora, tendo como aporte teórico Stake (1994, apud ANDRÉ, 2013), ressalta que o que caracteriza o estudo de caso não é um método específico, mas a escolha do objeto escolhido.

De acordo com André (2013) nas pesquisas que possuem abordagens qualitativas e no contexto das situações escolares, os estudos de caso que utilizam, por exemplo, a observação participante e entrevistas possibilitam reconstruir os processos e relações que configuram o dia-a-dia da escola.

André (2013) define que, ao desenvolver um estudo de caso, existem, geralmente, três fases a seguir: a exploratória, ou de definição dos focos de estudo; fase de coleta dos dados ou de delimitação do estudo; e fase de análise sistemática dos dados.

O estudo de caso começa com um plano amplo que vai sendo delimitado à medida que o estudo avança e tem como ponto inicial a pesquisa uma problemática que pode ser traduzida em uma série de questões ou hipóteses provisórias.

A fase exploratória é quando definimos a unidade de análise, ou seja, o caso. É quando confirmamos ou não as questões iniciais da pesquisa e entramos em contato com o campo e, então, estabelecemos os procedimentos e instrumentos de coleta de dados.

A segunda etapa é muito importante, pois é quando delimitamos os focos da investigação, uma vez que não é possível explorar todos os ângulos do fenômeno. Desta forma, torna-se crucial um recorte para atingirmos os propósitos do estudo. De acordo com André (2013), os principais instrumentos são a entrevista, que se impõe como uma das principais vias do estudo de caso, as observações que dirigem o pesquisador para a compreensão do caso e a análise de documentos que complementam as informações obtidas por outras fontes e fornecem base para a triangulação dos dados.

A última etapa consiste na análise sistemática dos dados. Esta etapa está presente em várias fases da pesquisa, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados. Nesta fase, organiza-se primeiro todo o material construído, separando-o em diferentes arquivos, de acordo com o tipo de instrumento ou a fonte de produção dos dados ou arrumando-o em ordem cronológica. Depois é feita a leitura e a releitura de todo o material para identificar os pontos relevantes e iniciar o processo de construção das categorias analíticas.

De acordo com André (2013, p.101):

É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo ao que já se conhece sobre o assunto. Para isso terá que recorrer aos fundamentos teóricos do estudo e às pesquisas correlacionadas, estabelecer conexões e relações que lhe permitam apontar as descobertas, os achados do estudo.

Na sequência, apresentamos como se delineou o processo de produção de dados e sua implicação com o objeto de estudo.

2.3 Instrumentos e procedimentos para a produção dos dados

2.3.1 Observação participante

Bogdan e Biklen (1994, p.55) entendem que:

As pessoas não agem com base em respostas pré-determinadas a objetos pré-definidos, mas sim como animais que interpretam e definem, cujo comportamento só pode ser compreendido pelo investigador que se introduz no processo de definição através de métodos como a observação participante.

Para Abdal et al. (2016, p. 10), “[...] a preocupação de fundo da observação participante é entender regras, hábitos, padrões sociais que são vivenciados cotidianamente pelos indivíduos. Em nossa pesquisa, escolhemos dois professores que trabalham no Tempo Juvenil para as observações.

Fizemos um acompanhamento sistemático de todas as atividades desenvolvidas em sala de aula por esses professores. Inserimo-nos no cotidiano da turma. Para isso, registramos em um diário de campo as ações, falas (discursos), gestos (comportamentos) dos professores que aceitarem por livre escolha em participar de nossa pesquisa (ABDAL et al, 2016).

Chegamos ao campo de pesquisa, Escola do Bosque, no dia 06 de março de 2018, quando entramos em contato com a gestora da escola, para apresentarmos nossa intenção de pesquisa. Muito solícita, ela nos apresentou aos dois professores que pretendíamos que participassem dessa investigação. Ao sermos apresentados, falamos da pesquisa e nos dispomos a tirar quaisquer dúvidas a respeito. Os dois professores aceitaram prontamente a participar.

Foram escolhidas as disciplinas de Ciências e Língua Portuguesa para as observações. Boa parte da pesquisa envolvendo a teoria de Bernstein tem sido realizada nas disciplinas de Ciências Naturais e Matemática. Assim, observar outras áreas de conhecimento é importante para expandirmos a linguagem de descrição trazida pela teoria. Retornamos à instituição no dia 03 de abril de 2018, já para a primeira observação da aula de Ciências. Na ocasião, o professor assinou o Termo de Autorização de Livre Esclarecido e de Autorização de Imagem e Som (documentos em anexo). Utilizamos o gravador de áudio para registramos a aula e, posteriormente, realizamos o processo de transcrição das mesmas.

Primeiro dia na escola do Bosque. Cheguei cedo, estava ansiosa como se fosse o primeiro dia em que entrei em uma sala de aula como professora. Ao entrar, peço ajuda a uma aluna para encontrar um lugar para me sentar, os alunos logo percebem a minha presença, perguntam se eu sou estagiária, se vou dar aula para eles. Quando falei que curso o mestrado na universidade, ficaram curiosos e me fizeram muitas perguntas. A sala não estava cheia, sentei-me no fundo, contei 21 alunos (16 meninos e 5 meninas). O professor, ao entrar em sala, solicitou aos alunos que organizassem a sala, eles não se moveram, ele continua a aula, pede para que abram os cadernos e começa a dar visto em uma atividade e em duas pesquisas (A função da água no organismo e outra sobre o DNA). A avaliação que seria neste dia foi remarcada para a aula seguinte (Diário de Campo, 03 de abril de 2018).

Com relação a trabalhos realizados em campo, Tura (2003, 187) ressalta que:

A observação pressupõe o envolvimento do pesquisador em múltiplas ações, entre elas o registrar, narrar e situar acontecimentos do cotidiano com uma intenção precípua. Envolve também a formulação de hipóteses ou questões, o planejamento, a análise, a descoberta de diferentes formas de interlocução com os sujeitos ativos da realidade investigada e, certamente, a análise do próprio modo segundo o qual o pesquisador olha seu objeto de estudo.

Essa etapa da pesquisa que consistiu a observação não foi fácil, uma vez que depende de diversas variáveis como a presença do professor (a) em sala, dos alunos, condições básicas como merenda, água, energia na escola, entre outros fatores externos. Conseguimos a primeira observação da aula de português somente no dia 04 de maio de 2018, pois a professora se encontrava doente ou, por vezes, adiantou o horário por falta de outros professores na unidade escolar. Outro fato importante ocorrido no país que interferiu nas observações foi à paralisação dos caminhoneiros afetando o funcionamento da maioria das escolas da cidade no mês de maio de 2018.

Minha primeira observação da aula de língua portuguesa. Estava preocupada, pois ainda não tinha conseguido observar nenhuma aula da professora. Ela me pareceu simpática, sempre olhava para mim enquanto falava como se buscasse a minha aprovação. É firme quanto ao comportamento da turma que em sua maioria é composta por meninos que fazem muitos comentários com duplo sentido e falam palavrões. Segundo a professora, a aula é uma revisão do conteúdo que cairá na avaliação da unidade. Ela me apresentou à turma como pesquisadora da EJA, pediu colaboração dos alunos e disse que estava muito chateada porque os alunos não se comportaram na aula anterior (Diário de Campo, 04 de maio de 2018).

Com relação a minha presença em sala, percebi certo desconforto por parte da professora. Com relação a esse fato, vali-me de Tura (2003) que pontua a respeito do observador em campo. Segundo a autora, em vez de procurar eliminar os efeitos de nossa presença, devemos buscar entendê-los. Com o tempo, consegui diminuir esta tensão e fui me encontrando nesse espaço.

2.3.2 A entrevista

A entrevista foi utilizada “[...] para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo [...] desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134).

A entrevista pode ser utilizada de duas formas, sendo a primeira constituindo a estratégia dominante da pesquisa ou em segundo modo, podem ser utilizadas juntamente com a observação participante, análise de documentos ou outras técnicas (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Utilizamos para produção dos dados a entrevista semiestruturada, pois ela “[...] combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada.” (MINAYO, 2007, p.64).

Entrevistamos a professora de Língua Portuguesa no dia 07/06/2018 e o professor de Ciências no dia 17/07/2018 cujas aulas foram observadas. Cada entrevista teve a duração de aproximadamente 15min, foi gravada e, posteriormente, transcrita e analisada.

A realização das entrevistas possibilitou saber um pouco mais sobre a formação dos professores entrevistados, seu encontro com a EJA, perspectiva em relação ao Programa Tempo Juvenil, planejamentos e critérios utilizados para o trabalho com os adolescentes do Programa, conhecimento a respeito da proposta curricular para o Tempo Juvenil, como é feita a avaliação, se utiliza o livro específico para essa modalidade e o que o docente compreende pelo termo currículo.

2.4 Contexto e sujeitos da pesquisa

A instituição *lócus* da nossa pesquisa, aqui denominada de Escola do Bosque, é uma escola de porte grande, com 1366 alunos matriculados no ano de 2017. Foi uma das quatro primeiras escolas a implantar o Programa Tempo Juvenil no município de Vitória da Conquista e a que possui o maior Ideb, razão pela qual a selecionamos para o

desenvolvimento das observações. Está vinculada ao Núcleo Territorial de Educação 20 – NTE20, responsável por acompanhar administrativa e pedagogicamente as escolas estaduais de Vitória da Conquista - BA.

A escola funciona nos três turnos, atendendo alunos dos ensinos fundamental, médio e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. O programa de escola de Tempo Integral conta com 138 alunos matriculados. Possui 44 turmas, dentre as quais, quatro são do Tempo Juvenil (BRASIL, 2017).

De acordo com os dados disponíveis no INEP, em 2017, a escola possui 56 professores efetivos e uma boa estrutura física com biblioteca, sala de leitura, laboratório de ciências, laboratório de informática com internet e computadores disponíveis para os alunos, além de quadra esportiva. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) da escola foi de 3.7 em 2015, com um aumento de 1 ponto nos últimos 15 anos (BRASIL, 2017).

2.4.1 Os docentes da pesquisa

Os dois professores entrevistados possuem mais de dez anos de experiência na docência. Entretanto, nenhum destes possui formação para o trato das especificidades da EJA. A seguir, apresenta-se o quadro 4 com as principais informações sobre a formação dos educandos.

Quadro 1 - Apresentação dos docentes entrevistados

Professor de Ciências	Professora de Língua Portuguesa
O professor Antônio é graduado em Ciências Biológicas (Licenciatura) pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Possui especialização em Ciências Ambientais. Também é graduado em Engenharia Civil pela Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC) e pós-graduado em Engenharia de Estruturas (Faculdade Santo Agostinho), atua há 11 anos no magistério e há 1 ano e meio na EJA-Tempo Juvenil. Não possui cursos relacionados à EJA.	A professora Clara possui graduação em Letras Vernáculas pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (1988) e especialização em Psicopedagogia pela Universidade do Grande Rio (2001). Atua há 20 anos no magistério e há 6 anos na EJA, no Tempo Juvenil. É concursada pelo Estado e não possui cursos relacionados à EJA.

Fonte: Entrevista com os docentes

2.4.2 Os alunos do Tempo Juvenil

O Programa Tempo Juvenil na Escola do Bosque é constituído por duas etapas: a etapa 3 (equivalente ao 6º e 7º anos) com duas turmas 3A e 3B e a etapa 4 (equivalente ao 8º e 9º anos) dos anos finais no ensino fundamental II. Esta etapa também é composta por duas turmas, 4A e 4B. A escolha da turma 4A para essa investigação foi dada por sugestão da direção e dos professores, por considerarem uma sala “mais disciplinada” e também por conta do professor de ciências não ensinar na turma 4B. Desta forma, privilegiamos a escolha da mesma turma em que os dois professores ensinam para caracterizarmos suas práticas pedagógicas à luz do referencial sociológico de Bernstein.

Para obter um retrato do perfil socioeconômico e cultural dos alunos, aplicamos um questionário, os quais são apresentados a seguir.

Quadro 2 – Apresentação dos discentes

Aluno	Idade	Sexo	Cor	Escolarização dos pais	Objetivo ao final do Tempo Juvenil
Aluno 1	15	Masculino	Amarelo	Mãe-Ensino Médio Completo Pai-Ensino Fundamental Completo	Ser astrônomo
Aluno 2	15	Masculino	Pardo	Mãe-Alfabetizada Pai-Ensino Fundamental incompleto	Não sabe ainda
Aluno 3	15	Masculino	Amarelo	Mãe-Ensino Fundamental Incompleto Pai-Alfabetizado	Cursar Engenharia Civil
Aluno 4	15	Masculino	Negro	Mãe- Ensino Médio Incompleto Pai- Alfabetizado	Não sabe
Aluno 5	15	Feminino	Parda	Mãe-Ensino Fundamental Incompleto (5ª série) Pai-Não convive com o mesmo	Cursar Arquitetura ou Veterinária
Aluno 6	15	Masculino	Negro	Mãe- Alfabetizada (falecida) Pai-Ensino Médio Completo	Música
Aluno 7	16	Masculino	Pardo	Mãe-Alfabetizada Pai- Alfabetizado	Não sabe ainda
Aluno 8	16	Feminino	Parda	Mãe-Ensino Fundamental incompleto	Ser advogada

				Pai-Alfabetizado	
Aluno 9	16	Masculino	Branco	Mãe-Ensino Fundamental Completo Pai-Ensino Fundamental Incompleto (7ª série)	Medicina
Aluno 10	16	Masculino	Pardo	Mãe-Não alfabetizada Pai-Não alfabetizado	Não respondeu
Aluno 11	16	Masculino	Pardo	Mãe-Ensino Fundamental Completo Pai-Ensino Médio Completo	Não sabe
Aluno 12	16	Masculino	Amarelo	Mãe-Ensino Fundamental Incompleto Pai-Não alfabetizado	Engenheiro, Policial
Aluno 13	16	Masculino	Pardo	Mãe-Ensino Fundamental Incompleto (4ª série) Pai-Ensino Fundamental Incompleto (7ª série)	Ser advogado ou professor de informática
Aluno 14	16	Masculino	Não respondeu	Mãe-Ensino Fundamental Completo Pai-Ensino Superior Completo	Não respondeu
Aluno 15	16	Feminino	Indígena	Mãe-Alfabetizada Pai- Desconhecido	Não respondeu
Aluno 16	16	Masculino	Pardo	Mãe- Ensino Médio Incompleto (1º ano) Pai-Desconhecido	Medicina
Aluno 17	16	Masculino	Branco	Mãe-Ensino Fundamental Incompleto Pai-Ensino Fundamental Incompleto	Policial Rodoviário Federal
Aluno 18	16	Masculino	Negro	Mãe-Ensino Fundamental Incompleto Pai-Ensino Fundamental Incompleto	Policial Rodoviário
Aluno 19	17	Masculino	Pardo	Mãe-estudou até a 7ª série Pai-Não respondeu	Cursar Farmácia
Aluno 20	17	Masculino	Pardo	Mãe-Não alfabetizada Pai-Alfabetizado	Cursar Educação Física
Aluno 21	18	Feminino	Negra	Mãe-Ensino Fundamental Completo Pai-Ensino Médio Completo	Ser veterinária

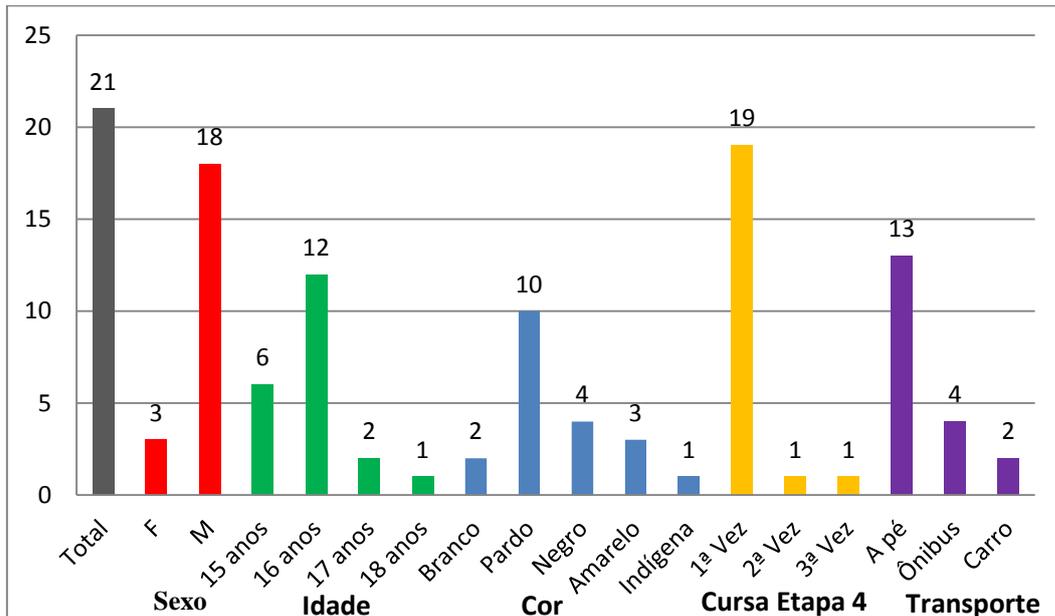
Fonte: Pesquisa direta da autora, 2018.

Consideramos o uso do questionário importante para conhecermos os alunos. Algumas situações me chamaram atenção na aplicação do questionário. A primeira foi com relação à categorização da raça/cor dos alunos que ficaram em dúvida e me perguntavam qual seria a cor deles, inclusive esta dúvida gerada levou três alunos a responderem que sua cor seria amarela (característica do povo asiático), por conta de não se considerarem nem brancos e nem negros.

Outra questão que chamou muito minha atenção é que os alunos tiveram muita dificuldade em responder sobre a escolarização de seus pais. Uns por não conhecerem mesmo a escolarização destes, outros por não conhecerem o pai biológico (não tiveram contato) e ainda outros por não compreenderem bem a questão.

2.4.3 Contexto social da turma

A turma contava com 35 matriculados no início do ano letivo. Devido à evasão, apenas 21 alunos são frequentes e constituem o total de sujeitos pesquisados. São 18 meninos e apenas 03 meninas. A faixa etária variava entre 15 e 18 anos. 10 alunos se declararam de cor parda e 19 cursam a etapa 4 do Tempo Juvenil pela primeira vez. Dos alunos que são repetentes, um tem 17 anos e cursa a etapa 4 pela terceira vez e o outro aluno, já com 18 anos, cursa pela segunda vez. Ao serem questionados sobre o meio de transporte que utilizavam para frequentar o colégio, 13 responderam que vão a pé, 1 a pé ou bicicleta, 4 vão de ônibus, 1 não respondeu e apenas 2 vão de carro para a escola.

Gráfico 1 - Contexto Social da turma

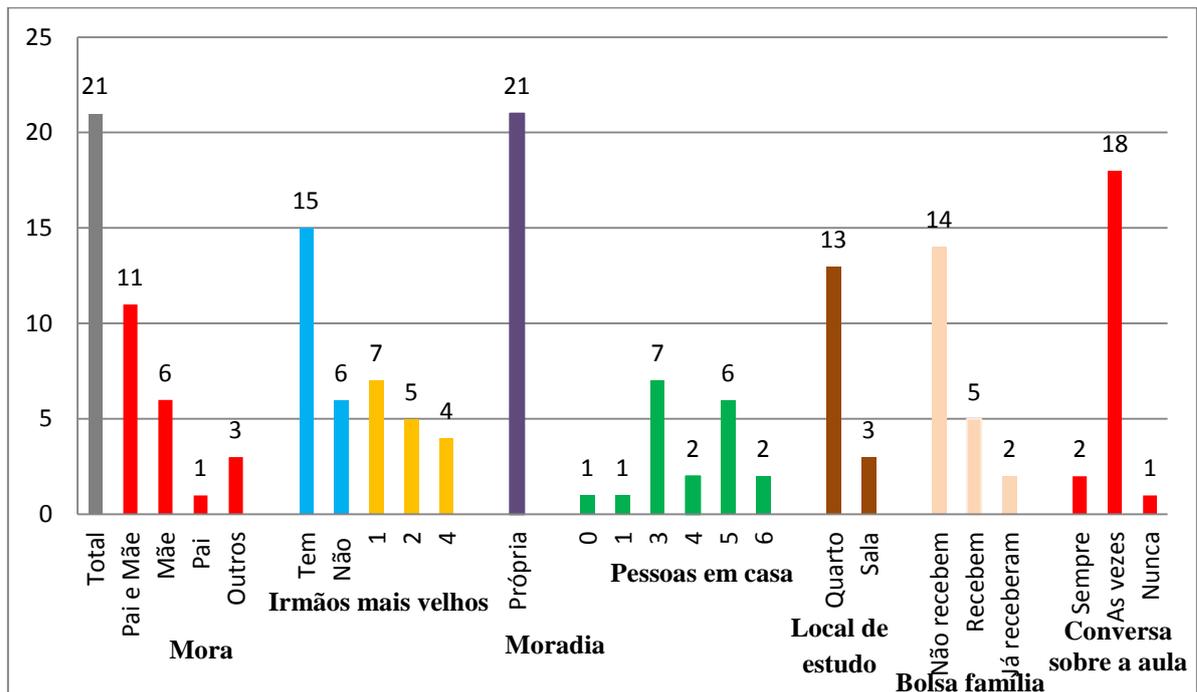
Fonte: Pesquisa direta da autora, 2018.

2.4.3.1 Contexto familiar

Quanto ao contexto familiar, a maioria (11) declarou morar com os pais, 06 disseram que moram somente com a mãe, 01 só com o pai, 02 com os avós e apenas 1 mora sozinho. A maioria (15) diz que possui irmãos mais velhos, variando de 1 a 4 irmãos mais velhos. Seis disseram que não possuíam irmãos mais velhos. Em relação à moradia, todos (21) afirmaram que moram em casa própria. O número de pessoas que mora na mesma residência varia de 1 (01 aluno mora sozinho) a 6 pessoas. Quando questionados sobre o local de casa onde costumam estudar, o quarto (13) e a sala (03) foram os locais mais citados. A maioria (14) relatou que a família não recebe algum tipo de auxílio do governo como o Bolsa Família³, sendo que 05 disseram que recebem e 02 que já receberam. Quando questionados se conversam em casa sobre o que acontece nas aulas, apenas 02 disseram que sempre conversam, 18 que conversam às vezes e 01 disse que nunca conversa.

³ Bolsa Família é um programa de transferência direta de renda, direcionado às famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o País, de modo que consigam superar a situação de vulnerabilidade e pobreza. Foi instituído no Governo Lula pela Medida Provisória 132, de 20 de outubro de 2003, convertida em lei em 9 de janeiro de 2004, pela Lei Federal n. 10.836, que unificou e ampliou o programa.

Gráfico 2 - Contexto Familiar

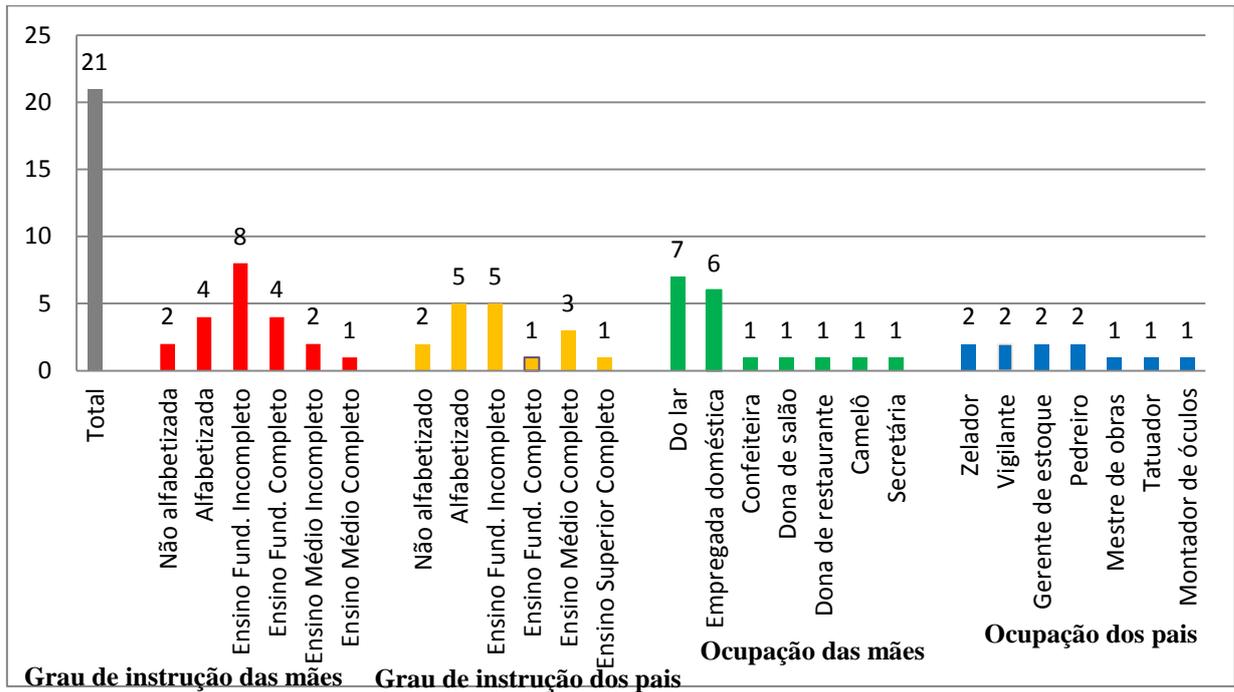


Fonte: Pesquisa direta da autora, 2018

2.4.3.2 Grau de instrução e ocupação dos pais

Quanto ao grau de instrução das mães dos alunos da etapa 4 do Tempo Juvenil, segundo as respostas do questionário, variou de não alfabetizada ao ensino médio completo, sendo que a maioria (08) possui o ensino fundamental incompleto. Quanto ao grau de instrução do pai variou de não alfabetizado (2) ao ensino superior completo (01), sendo que 05 disseram apenas que era alfabetizado, não especificando o grau de instrução; outros 05 possuem o ensino fundamental incompleto e 4 não conhecem o pai e, portanto, sua escolaridade. Em relação à ocupação, encontramos as mais variadas funções, que no caso das mães foram: do lar (07), empregada doméstica/faxineira (06), confeiteira (01), dona de salão (01), dona de restaurante (01), camelô (01), secretária (01), não responderam (02), mãe falecida (01) e dos pais zelador (02), vigilante (02), gerente de estoque (02), pedreiro (02), mestre de obras (01), tatuador (01), montador de óculo (01). Alguns alunos responderam que os pais eram falecidos, desempregado, aposentados e que não os conhecia por isso a quantidade de ocupações não confere com o número de alunos presentes que responderam sobre o grau de instrução dos pais.

Gráfico 3 - Grau de Instrução e Ocupação dos pais

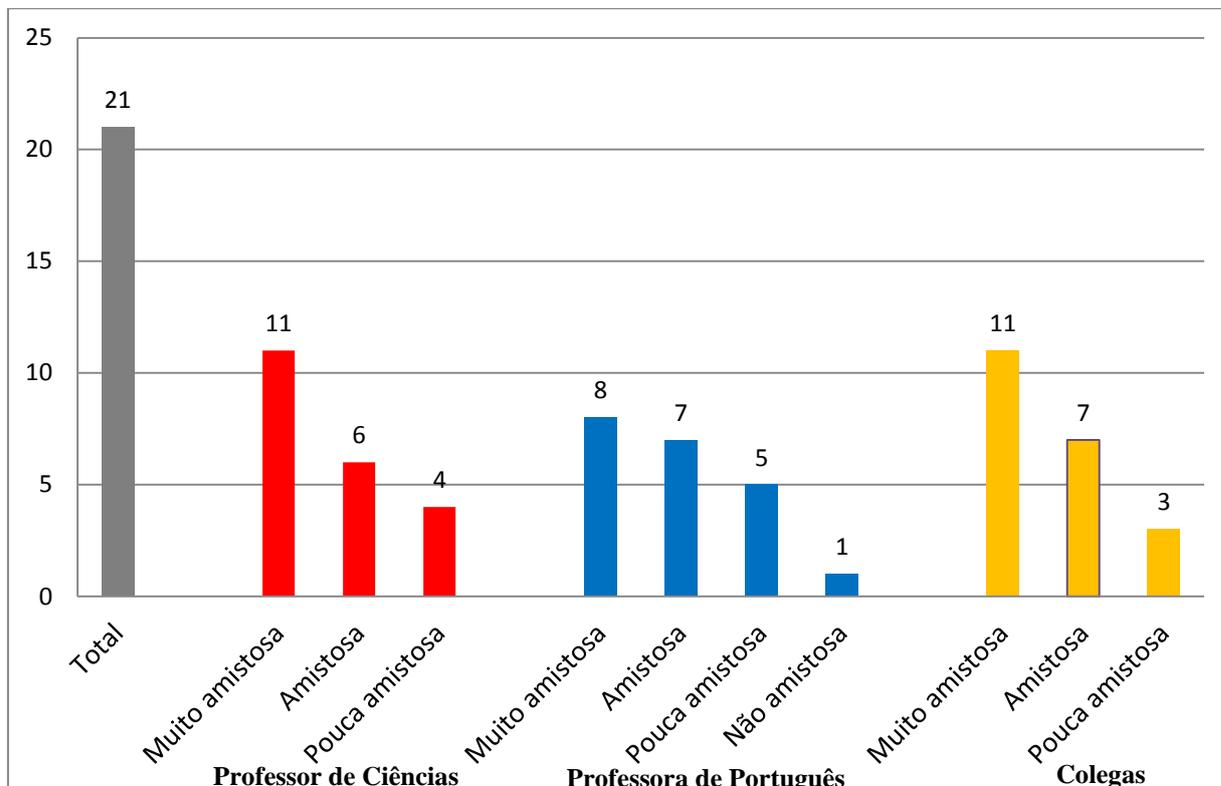


Fonte: Pesquisa direta da autora, 2018

2.4.3.3 Relação com o professor de Ciências, com a professora de Língua Portuguesa e entre os colegas

A maioria (11) dos alunos considerou que a relação com o professor de Ciências era muito amistosa, 06 amistosa e 04 pouco amistosa. Em relação à professora de Língua Portuguesa, a maioria (08) considerou a relação muito amistosa, 07 amistosa, 05 pouco amistosa e 01 não amistosa. Já em relação aos colegas, a maioria (11) dos alunos considerou a sua relação muito amistosa, 07 como amistosa e 03 como pouco amistosa.

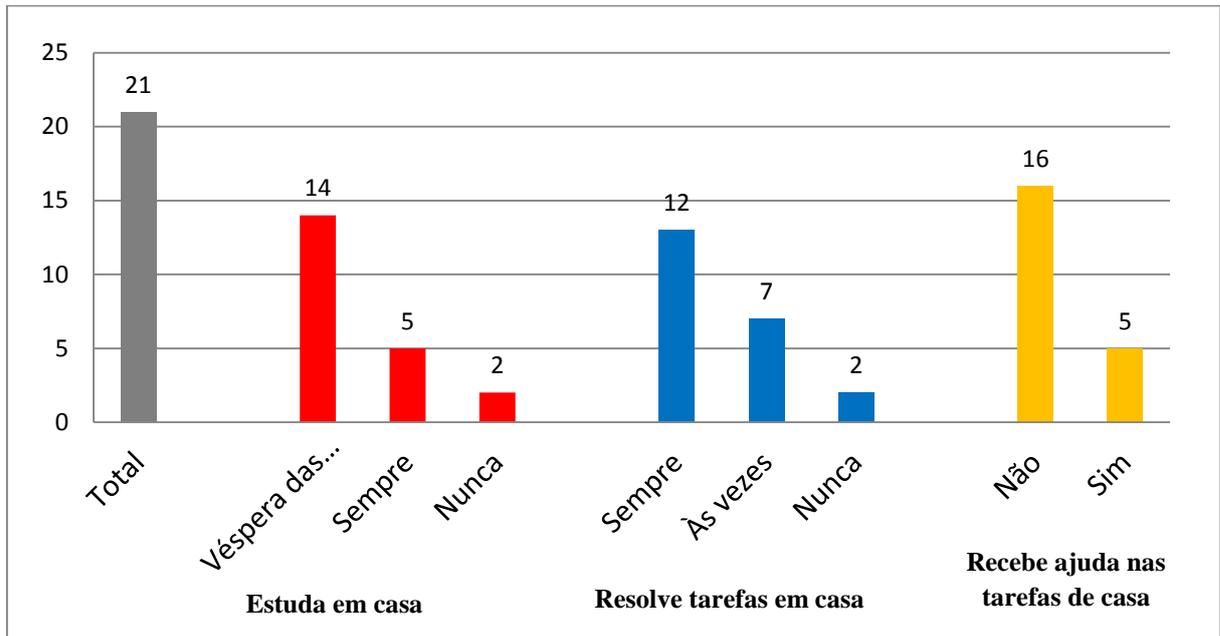
Gráfico 4 - Relação com o professor de Ciências, com a professora de Língua Portuguesa e entre os colegas



Fonte: Pesquisa direta da autora, 2018

2.4.3.4 Estudo extraclasse

Quando questionados se estudavam em casa, 14 alunos disseram que só estudavam nas vésperas das avaliações, 05 responderam que sempre estudavam e 02 disseram que nunca estudavam. Em relação à resolução das tarefas de casa, 12 disseram que sempre resolvem, 07 disseram que, às vezes, resolvem e 02 alunos disseram que nunca resolvem. A maioria (16) dos alunos afirmou que não recebe ajuda nas tarefas de casa, enquanto que 05 alunos disseram que recebem ajuda dos pais.

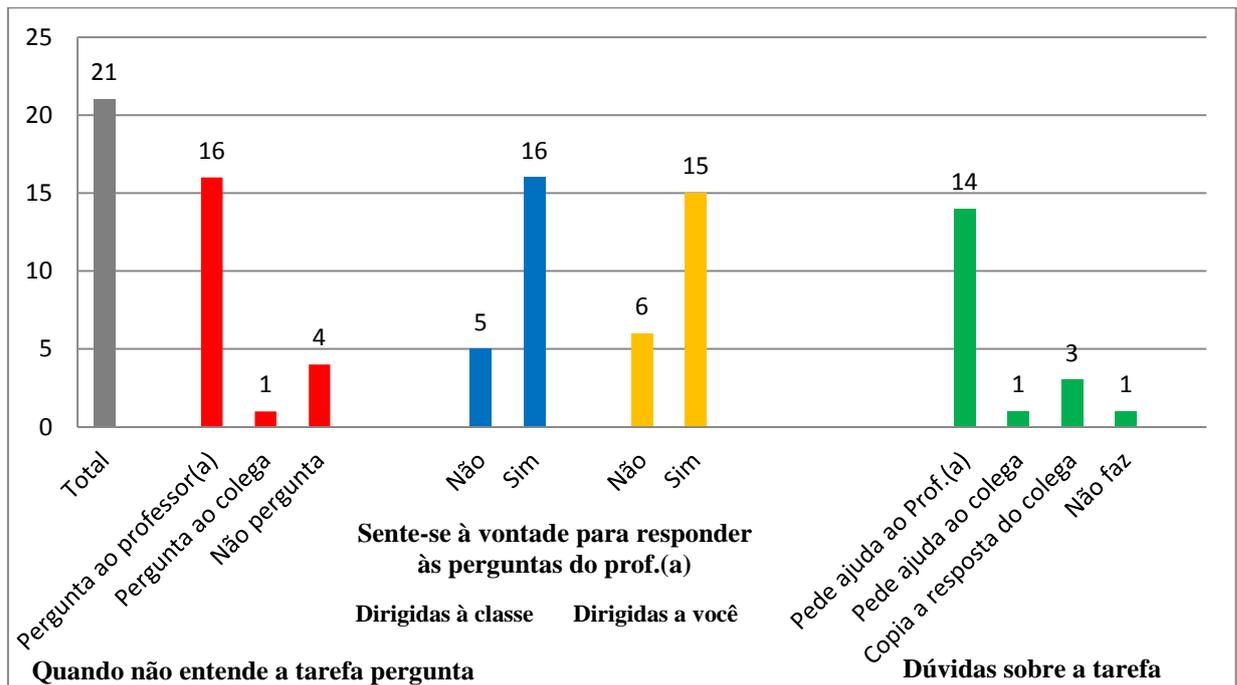
Gráfico 5 - Estudo Extraclasse

Fonte: Pesquisa direta da autora, 2018.

2.4.3.5 Estudo em sala de aula

A maioria (16) dos alunos que participou desta pesquisa disse que, quando o professor (a) explica a tarefa em sala e eles não entendem, preferem perguntar ao próprio professor (a), 04 alunos disseram que não perguntam e apenas 01 pergunta ao colega. 16 alunos mencionaram que não têm problemas para responder às perguntas feitas pelo professor (a) endereçadas de forma geral à classe e 15 quando a pergunta é dirigida a eles em particular. Em relação à resolução de tarefas em sala de aula, a maioria (14) dos alunos mencionou que quando tem dúvida prefere perguntar ao professor (a), 03 copiam a resposta do colega, 01 deixa sem resolver, 01 pede ajuda fora do colégio, mas não especificou para quem e 01 afirmou que assiste a vídeo-aula para resolver uma atividade que tem dúvida.

Gráfico 6 - Estudo em sala de aula



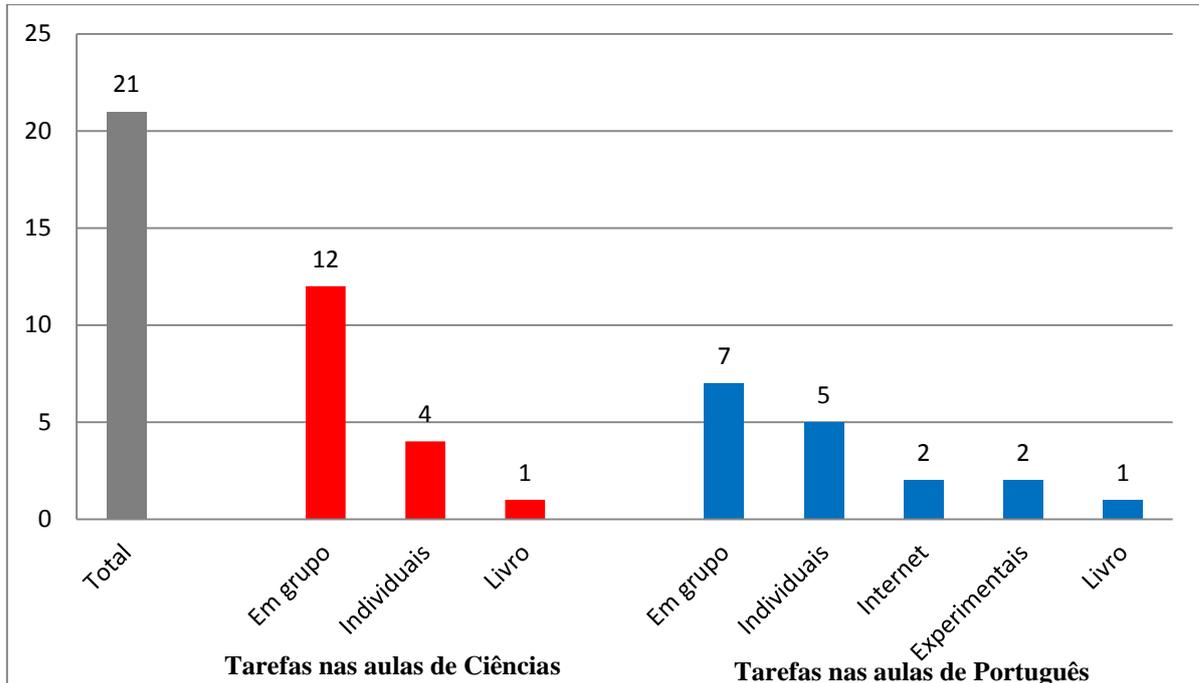
Fonte: Pesquisa direta da autora, 2018.

2.4.3.6 Tipo de tarefa de que mais gostam de fazer nas aulas de Ciências e Língua Portuguesa

Quanto aos tipos de tarefas de que mais gostavam de fazer nas aulas de Ciências e neste caso, os alunos podiam citar mais de uma opção, a maioria (12) dos alunos disse que prefere as atividades em grupo, 04 atividades individuais, 01 dos livros didáticos, 02 atividades variadas (em grupo, experimentais e da internet) e 02 responderam que não gostam de atividade de nenhum tipo.

Em relação aos tipos de tarefas que mais gostavam de fazer nas aulas de Língua Portuguesa, assim como nas aulas de Ciências, a maioria (07) gosta de atividades em grupo, 05 individuais, 02 da internet, 02 atividades experimentais, 02 atividades diversas (da internet, em grupo e do livro didático), 01 do livro didático, 02 de nenhum tipo, 01 não respondeu.

Gráfico 7 - Tipo de tarefa que mais gostam de fazer nas aulas de Ciências e de Língua Portuguesa



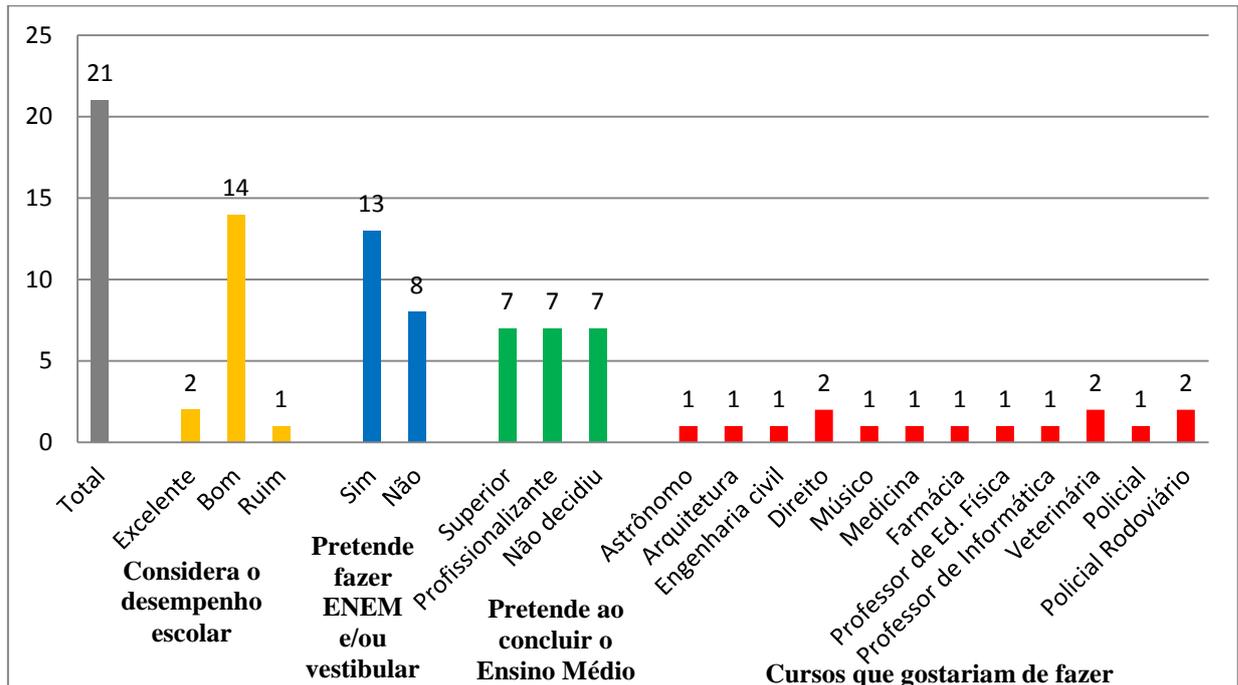
Fonte: Pesquisa direta da autora, 2018.

2.4.3.7 Opiniões e perspectivas dos alunos

A maioria (14) classificou o seu desempenho escolar como bom, e disse que pretendia fazer provas do ENEM⁴ ou vestibular (13 no total); 7 alunos disseram que pretendem fazer um curso profissionalizante; 07 um curso universitário; 06 não sabem o que pretendem fazer ao concluir o Ensino Médio e 01 não respondeu a questão. Quanto à escolha por um curso superior, os alunos citaram: astrônomo (01), arquitetura (1), engenharia civil (1), direito (2), músico (1), medicina (1), farmácia (1), professor de educação física (1), professor de informática (1), veterinária (2), policial (1), policial rodoviário (2).

⁴ O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi criado em 1998 para ser uma avaliação de desempenho dos estudantes de escolas públicas e particulares do Ensino Médio. Desde 2009, o Enem agregou outra função ao seu currículo: tornou-se também uma avaliação que seleciona estudantes de todo o país para instituições federais de ensino superior e para programas do governo federal, como o Sisu, Prouni e Fies.

Gráfico 8 - Opiniões e análise dos dados



Fonte: Pesquisa direta da autora, 2018

2.5 Documentos consultados

Para a produção dos dados, foram selecionados os seguintes documentos do campo recontextualizador oficial (CRO):

Quadro 3 - Documentos do Campo Recontextualizador Oficial (CRO)

Documentos internacionais	Documentos nacionais	Documentos estaduais
Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro (Confintea V, Hamburgo, Alemanha, em 1997)	Artigos 37 e 38 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96)	Política de EJA da Rede Estadual de Ensino (SEC, 2009)
Vivendo e Aprendendo Para um Futuro Viável: o poder da educação e aprendizagem de jovens e adultos (Confintea VI, Belém, Brasil, em 2009)	Parecer CNE/CEB 11/2000	Proposta curricular do Tempo Juvenil (SEC, 2013)
-	Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010	-
-	Plano Nacional de Educação (PNE 2001/2010 – 2014/2024)	-

Fonte: Pesquisa direta da autora, 2018.

2.5.1 Confinteas

Foram seis as Conferências Internacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Confinteas) promovidas pela Unesco nas últimas décadas. A primeira conferência ocorreu em Elsinor na Dinamarca em 1949 e teve como ponto alto elencar as características gerais da EJA, mas sem refletir muito a dimensão internacional da educação de adultos. A segunda ocorreu em 1960 em Montreal no Canadá e coloca a educação de adultos como ferramenta de sobrevivência e felicidade humanas e, sendo assim, como direitos. A terceira Confinteas em Tóquio no Japão é marcada por alguns elementos cruciais da EJA no Brasil como enfatizar que esta pode ocorrer em qualquer etapa da vida e em outros espaços que não somente a escola (MELO; SILVA, 2017).

A IV conferência ocorreu em 1985, em Paris, França, e de acordo com Melo e Silva (2017, p. 137), as discussões se voltaram “[...] essencialmente para o clima econômico da época” e estavam relacionadas às concepções neoliberais, além do desemprego e grande inflação que atingiam principalmente os países latino-americanos. As autoras trazem que esta conferência não teve muito êxito para as discussões sobre a EJA como as demais.

Na V Confinteas, ocorrida em Hamburgo na Alemanha em 1997, foram elaborados documentos importantes para a EJA: a Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro. A Declaração de Hamburgo trouxe significativos preceitos para a modalidade, uma vez que defende uma educação continuada por toda a vida do indivíduo adulto e as medidas necessárias para a garantia desse direito (SESI-UNESCO, 1999).

Com relação à Agenda para o Futuro, essa “[...] define de modo detalhado, os novos compromissos em favor do desenvolvimento da educação de adultos, preconizados pela Declaração de Hamburgo (SESI - UNESCO, 1999. p. 28)”.

Ainda sobre o resultado da V Conferência Internacional para a Educação de Adultos (Confinteas) essa enfatiza que:

A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça (SESI-UNESCO, 1999, p.19).

De acordo com Gomes (2013, p.32), foi a partir das mobilizações ocorridas em todo país, provocada principalmente pelos resultados da IV Confinteia em Paris e da V Confinteia em Hamburgo na Alemanha, além de toda preparação para a VI Confinteia realizada no Brasil em 2009, que a proposta curricular para EJA na Bahia foi construída.

Quanto à VI Confinteia, ocorrida em Belém, Brasil, de acordo com Melo e Silva (2017), o seu processo de preparação se deu a partir dos Fóruns de EJA e as discussões dos ENEJAs que organizaram reuniões estaduais, referendaram delegações para o Encontro Nacional e para a própria CONFINTEA.

2.5.2 Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96): artigos 37 e 38

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) estabeleceu no capítulo II (Da educação básica), seção V (Dos níveis e das modalidades de ensino) que “[...] 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” (BRASIL, 2014, p.26). Neste sentido, a lei procura garantir a continuidade e acesso aos estudos por aqueles que historicamente foram excluídos do sistema educacional.

Entretanto, no art. 38, continua a ideia de suplência da EJA quando expõe: “[...] Os estabelecimentos de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular” (BRASIL, 2014, p.26).

2.5.3 Parecer do Conselho Nacional de educação (CNE)/Câmara da Educação Básica (CEB) 11/2000

No âmbito nacional, as Diretrizes Curriculares que normatizam o funcionamento da Educação de Jovens e Adultos foram definidas de acordo com o Parecer 11/2000 CNE/CEB, descrito pelo relator Jamil Cury, as quais assim explicitam o termo modalidade:

Uma modalidade da Educação Básica, nas suas etapas fundamental e média. O termo modalidade é diminutivo latino de *modus* (modo, maneira) e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser. Ela tem, assim, um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência. Trata-se, pois, de um modo de existir com característica própria. (BRASIL, 2000, p. 26).

Entendemos, pois, que tal compreensão é importante para que não haja equívoco no concernente à visibilidade da EJA como parte da educação básica e não como um mero apêndice do processo educacional da rede pública. Neste documento a EJA é vista como um portal de entrada para “[...] o exercício da cidadania na sociedade contemporânea, que vai se impondo cada vez mais nestes tempos de grandes mudanças e inovações nos processos produtivos” (BRASIL, 2000, p.10). Desta forma, a EJA assume a função reparadora, qualificadora e equalizadora.

A EJA é direcionada aos sujeitos que em seu percurso educativo não conseguiram acompanhar ou concluir os estudos em tempo regular e também aos que não tiveram acesso à escolarização em algum momento de seu processo formativo. Para Arroyo (2005), esses indivíduos, que tiveram que abandonar a escola por necessidade de trabalho ou problemas pessoais, não o fizeram acidentalmente, mas por terem ao longo de suas trajetórias de vida, histórias de direitos negados.

2.5.4 Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010

A Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010, institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação à Distância.

2.5.5 Plano Nacional de Educação (PNE 2001/2010-2014/2024)

O Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado pela lei nº 13.005/2014 determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no Brasil em um período decenal como previsto no art. 214, alterado pela Emenda Constitucional 59/2009. As metas do PNE são agrupadas em blocos com quatro enfoques diferentes:

O primeiro grupo são metas estruturantes para a garantia do direito a educação básica com qualidade, e que assim promovam a garantia do acesso, à universalização do ensino obrigatório, e à ampliação das oportunidades educacionais. Um segundo grupo de metas diz respeito especificamente à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade. O terceiro bloco de metas trata da

valorização dos profissionais da educação, considerada estratégica para que as metas anteriores sejam atingidas, e o quarto grupo de metas refere-se ao ensino superior (BRASIL, 2016).

Como política pública educacional, encontramos no PNE, quatro metas direcionadas à Educação de Jovens e Adultos descritas no quadro abaixo:

Quadro 4 - Metas do PNE para a EJA

Metas	Descrição
Meta 3	Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento)
Meta 8	Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.
Meta 9	Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional
Meta 10	Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

Fonte: BRASIL/PNE 2014-2024

2.5.6 Política de EJA da Rede Estadual de Ensino da Bahia (2009)

O documento Política de Educação de Jovens e Adultos da Rede Estadual, elaborado em 2009 na Bahia, traz a proposta curricular Tempo Formativo para o ensino da EJA, orientando o trabalho pedagógico na escola.

O currículo da EJA no documento busca valorizar práticas dialógicas e emancipatórias. Sendo uma construção coletiva que contemple a diversidade sexual, cultural, de gênero, de raça/etnia, de crenças, valores e vivências específicas desses sujeitos (BAHIA, 2009).

A Proposta Curricular está estruturada por Tempos Formativos. Este termo surgiu a partir de discussões oriundas das conferências que deram origem à Declaração de Hamburgo

que definiu como “[...] os quatros pilares da Educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser.” (SESI-UNESCO, 1999, p.31). A proposta está organizada da seguinte forma:

1º Tempo: Aprender a Ser, contendo 03 Eixos Temáticos, com 01 ano de duração cada um (Identidade e Cultura; Cidadania e Trabalho; Saúde e Meio Ambiente). 2º Tempo: Aprender a Conviver, contendo 02 Eixos Temáticos, com 01 ano de duração cada um (Trabalho e Sociedade; Meio Ambiente e Movimentos Sociais). 3º Tempo: Aprender a Fazer, contendo 02 Eixos Temáticos, com 01 ano de duração cada um (Globalização, Cultura e Conhecimento; Economia Solidária e Empreendedorismo). (BAHIA, 2009, p.20).

Cada tempo possui os eixos temáticos com duração de um ano. Os Temas Geradores organizam as diferentes áreas do conhecimento, de acordo com a dinâmica expressa no modelo curricular. A proposta assume a opção político-pedagógica pela Educação Popular, pela Teoria Psicogenética que explica a construção do conhecimento, e pela Teoria Progressista/ Freireana (BAHIA, 2009).

2.5.7 Política curricular para o Tempo Juvenil (2013)

No estado da Bahia, programas para resolver a distorção idade-série já foram realizados em diferentes momentos da primeira década dos anos 2000, a exemplo da Aceleração da Aprendizagem e o Programa de Correção de Fluxo.

Situação muito presente nas escolas é o fato de muitos adolescentes entre 15 e 17 anos que não concluíram o ensino fundamental encontram-se nessa situação de defasagem idade-série e são matriculados na EJA “convencional”, mais voltado para os adultos.

Ocorre que alguns adolescentes muitas vezes não se adaptam à metodologia de ensino e a forma como são trabalhados os conteúdos e acabam por se dispersarem, o que leva à indisciplina e evasão, trazendo prejuízos para a prática dos educadores, que se sentem perdidos frente às expectativas, saberes e ritmos tão variados (BAHIA, 2009).

A proposta educacional, que garante aos adolescentes de 15 a 17 anos que não concluíram o ensino fundamental o direito à formação em Programas e Projetos específicos a esta etapa da Educação Básica e própria à atualização do percurso escolar está publicada no PARECER CNE/ CEB Nº: 6/2010 da RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 3, de 15 de junho de 2010 (BAHIA, 2013).

Na Bahia, a proposta pedagógica que contempla esses adolescentes é chamado Tempo Juvenil, a qual aprofundaremos mais adiante, e tem a sua proposta descrita em 2013 pela Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica junto à Diretoria de educação e suas Modalidades e a Coordenação de Educação de Jovens e Adultos. O objetivo desta Proposta é a valorização do repertório de vida, formação humana do educando; currículo que contemple a heterogeneidade e o protagonismo juvenil (BAHIA, 2013).

3 A PROPOSTA CURRICULAR DO PROGRAMA TEMPO JUVENIL PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Neste capítulo, apresentamos um artigo que foi desenvolvido com o objetivo de aprofundar o conhecimento acerca do Programa Tempo Juvenil. Para isso, realizamos uma análise documental da Proposta Educacional para Atendimento a Adolescentes de 15 a 17 anos, ensino fundamental, que consiste no documento norteador do Campo Recontextualizador Oficial (CRO), conceito esse desenvolvido pelo sociólogo Basil Bernstein.

ARTIGO 1

A PROPOSTA CURRICULAR DO PROGRAMA TEMPO JUVENIL PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Débora Silveira B. Bezerra⁵

Benedito Eugenio⁶

RESUMO

O presente artigo é parte de uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ensino em nível de mestrado da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, na linha de pesquisa “Ensino, políticas e práticas educativas”. Para fins de análise, trabalhamos com dados estatísticos referentes ao Programa Tempo Juvenil das escolas que aderiram ao Programa, a partir de 2014, na cidade de Vitória da Conquista na Bahia e com a Proposta Educacional para Atendimento a Adolescentes de 15 a 17 anos, ensino fundamental, como documento do Campo Recontextualizador Oficial (CRO), e os principais conceitos do sociólogo Basil Bernstein.

Palavras-chave: Bernstein. Currículo. EJA -Tempo Juvenil

THE CURRICULAR PROPOSAL OF THE YOUTH TIME PROGRAM FOR YOUTH AND ADULT EDUCATION

ABSTRACT

This article is part of a research developed in the Postgraduate Program OF Teaching at the masters level of the State University of Southwest Bahia. In this article, we aim to analyze the curricular proposal for Youth and Adult Education - Youth Time, as the official recontextualizing field (CRO) and a guideline for the teaching practice of adolescents between 15 and 17 years of age who have not yet completed elementary school and a definer of the curriculum for the juvenile Youth and Adult Education. For this, we use some concepts of Basil Bernstein’s sociological theory.

Keywords: Bernstein. Curriculum. Youth and Adult Education -Youth Time

1 INTRODUÇÃO

⁵ Licenciada em Ciências Biológicas (UESB). Professora na Rede Estadual de Ensino da Bahia (SEE/BA) e Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGEn/Uesb).

⁶ Professor da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e do Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGEn/Uesb).

Neste artigo, apresentamos discussões sobre a temática curricular, especificamente, no âmbito do Programa Tempo Juvenil. Analisamos a Proposta Educacional para Atendimento a adolescentes de 15 a 17 anos, Ensino Fundamental, evidenciando quais os elementos que compõem a proposta e o conceito de currículo nela inserido. Depois, realizamos um mapeamento da quantidade de alunos matriculados nas escolas que oferecem o Programa, entre 2014 e 2018, na cidade de Vitória da Conquista, na Bahia.

A pesquisa sobre políticas educacionais vem se expandindo de forma significativa em todo Brasil. Visualizamos este crescimento por meio do aumento no número de publicações e criações de linhas de pesquisa em Programas de Pós-Graduação, além da criação de grupos de pesquisa e periódicos especializados com esta temática. Contudo, estudiosos da área apontam que o campo das políticas educacionais ainda carece de referenciais analíticos mais consistentes e interlocução com a bibliografia internacional (MAINARDES; GANDIN, 2013).

No contexto dos trabalhos sobre os fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa em políticas educacionais desenvolvido principalmente por César Tello, é apontada a questão de que o pesquisador, ao desenvolver seu trabalho, assume uma cosmovisão e esta será importante para guiá-lo em sua pesquisa. De acordo com Tello e Almeida (2013), essa perspectiva epistemológica pode ser marxista, neo-marxista, estruturalista, pós-estruturalista, existencialista, humanista, positivista e ainda pluralista.

De acordo com Tello e Almeida (2013, p.14), “[...] as pesquisas em política educativa (ou políticas educacionais) não são neutras e o posicionamento epistemológico do pesquisador se converte no posicionamento político e ideológico do mesmo”.

Tello (2009, p.15) defende a necessidade do próprio pesquisador explicar seu posicionamento epistemológico em seus trabalhos, “[...] o que levaria a um enriquecimento da análise das políticas educacionais”. No caso deste artigo, valemo-nos das teorias sociológicas de Bernstein, numa perspectiva pluralista de análise de política.

Com a ampliação deste campo de investigação no Brasil, surgiu, na década de 1990, outro enfoque sobre política, os estudos sobre as políticas curriculares. De acordo com Lopes e Macedo (2011), foi a partir da publicação dos parâmetros e diretrizes curriculares nacionais (PCN) que esses documentos foram analisados como parte do efeito das reformas neoliberais desenvolvidas no país neste período e de seus impactos na educação.

Essas autoras ressaltam que as pesquisas desenvolvidas a partir de então sobre política curricular ou são críticas aos documentos ou são interpretadas como guia para as práticas. Os pesquisadores que possuem a concepção da política como guia para prática acabam atuando

como uma comunidade epistêmica, produzindo diagnósticos e apresentando soluções para a política sem teorizar a sua constituição ou contestar as políticas em curso. Já as pesquisas que situam a política como ciência social vêem a política de forma processual, envolvendo negociação, contestação e luta. É a essa última perspectiva que nos filiamos.

As pesquisas que pretendem superar os modelos lineares de análise como os que consideram os estágios do processo de formulação de políticas como agenda, formulação, implementação, avaliação e reajuste desenvolveram diversos referenciais analíticos com o objetivo de ajudar os pesquisadores da área em delinear suas pesquisas. Eles também defendem a ideia de que o processo político é complexo e envolve uma variedade de contextos a serem analisados (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011).

Neste artigo, temos por objetivo analisar a proposta curricular para a Educação de Jovens e Adultos - Tempo Juvenil, enquanto documento do campo recontextualizador oficial (CRO) e orientador para a prática docente de adolescentes entre 15 e 17 anos que ainda não concluíram o ensino fundamental e definidor do currículo para a EJA juvenil.

De acordo com Leão (2007), muitos educadores, estão constatando, cada vez mais, o aumento do número de jovens e adolescentes nas salas de aula da EJA. Este é um fenômeno contemporâneo que para Macedo (2017) requer cuidado e atenção por se tratar de jovens o que nos leva a refletir sobre a condição destes na atualidade. Para a autora, “[...] pensar a juventude é pensar a própria sociedade” (MACEDO, 2017, p.20).

Em face da expansão do desemprego e aumento da violência juvenil, políticas públicas foram implementadas no Brasil, a partir da segunda metade da década de 90, com o objetivo de superar os problemas sociais decorrentes desta situação (LEÃO, 2017).

Algumas ações, neste sentido, foram desenvolvidas no estado da Bahia, entre elas, a criação de um Programa com uma política curricular específica para atender adolescentes em situação de distorção idade-série. O programa teve a sua proposta descrita em 2013 pela Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica junto à Diretoria de Educação e suas Modalidades e a Coordenação de Educação de Jovens e Adultos e tem por objetivo “[...] a valorização do repertório de vida, formação humana do educando, currículo que contemple a heterogeneidade e o protagonismo juvenil” (BAHIA, 2013, p.17).

Para realizar uma análise crítica da Proposta Curricular para o Tempo Juvenil, fundamentamos a presente pesquisa em conceitos da teoria de Basil Bernstein (1996), principalmente sobre a estruturação do discurso pedagógico e o processo de recontextualização.

De acordo com Bernstein (1996), o dispositivo pedagógico fornece a gramática intrínseca do discurso pedagógico e é constituída por três regras: as regras distributivas, as recontextualizadoras e as avaliativas. As regras de recontextualização são as que criam o discurso pedagógico.

O princípio de recontextualização cria os campos recontextualizadores e seus agentes. Bernstein (1996) distingue dois campos recontextualizadores: o campo da recontextualização oficial (CRO), criado e dominado pelo Estado e o campo de recontextualização pedagógica (CRP), constituído pelos professores, departamentos de educação nas universidades, pelos periódicos especializados e pelas fundações de pesquisa.

Vale enfatizar que para tal diagnose, selecionamos o documento curricular para o Tempo Juvenil como documento do CRO, aqui representado pelo Estado da Bahia.

2 METODOLOGIA

Nossa pesquisa se insere no campo das pesquisas qualitativas e caracteriza-se como um estudo de caso. Para a análise, valemo-nos de documentos, entrevistas e observações de aulas das disciplinas de Língua Portuguesa e Ciências. Neste artigo, trazemos a análise dos documentos curriculares, os quais são assim descritos por Ludke e André (1986, p.39):

Os documentos constituem-se como uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

A análise documental se justifica pela necessidade de examinar a política curricular para a EJA-Tempo Juvenil nas suas concepções, diretrizes e determinações, de forma a verificar como ela foi concebida no estado da Bahia. Neste sentido, selecionamos os seguintes documentos:

Quadro 5 - Documentos analisados

DOCUMENTO	O QUE DIZ ACERCA DA EJA
Constituição Federal de 1988	Garante o direito à educação para todos, sem distinção de idade.
Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	Especifica a EJA como modalidade educativa da educação básica

Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos (RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº1, DE 5 DE JULHO DE 2000)	A EJA assume a concepção de educação emancipadora e permanente superando o caráter compensatório da modalidade.
Política de EJA - BA (2009)	Constitui o documento norteador e a matriz curricular para alunos de EJA em todo estado da Bahia.
Proposta Pedagógica do Tempo Juvenil (ensino fundamental para estudantes de 15 a 17 anos)	Constitui a política curricular para estudantes de 15 a 17 anos com metodologia específica para a juventude.

Fonte: Pesquisa direta da autora, 2018.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 A teoria de Bernstein e o Currículo

De acordo com Mainardes e Stremel (2010), Bernstein costuma ser incluído entre os autores que fazem uma análise crítica do currículo, assim como Bourdieu e Passeron, Michael Young, Michael Apple, Bowles e Gintis, entre outros.

Silva (2010) diz que, apesar de Bernstein não utilizar o termo “currículo” em sua teoria, este está implícito nela.

Bernstein (1996) não estava preocupado com o “conteúdo” propriamente dito do currículo. Ele não questionava porque ensinar tal conteúdo e não outro, ou qual currículo seria melhor. Ele se preocupava com as relações estruturais entre os diferentes tipos de conhecimento contidos no currículo, ou seja, ele queria saber como o currículo estava estruturado e organizado (SILVA, 2010).

Ele questionava como os diferentes tipos de organização do currículo se ligavam a diferentes princípios de poder e controle. Em seu trabalho, o sociólogo aponta que existem dois tipos de organização do currículo: o tipo coleção e o tipo integração. No currículo tipo coleção, as áreas de conhecimento são separadas, isoladas e no integrado as distinções entre as áreas são muito menos nítidas e marcadas (SILVA, 2010).

Entretanto, segundo Bernstein (1996), não se pode separar questões de currículo de pedagogia e avaliação, ou seja, não se pode separar a análise do que constitui uma organização válida do conhecimento daquilo que constituem formas válidas de transmissão e avaliação do conhecimento (SILVA, 2010).

3.2 Situando o debate sobre a normatização da EJA

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade educativa que engloba um universo de processos e práticas formais e não formais relacionadas à aquisição e ampliação de conhecimentos básicos, de competências técnicas e profissionais ou de habilidades socioculturais.

Muitos desses processos se desenvolvem de modo mais ou menos sistematizado fora de ambientes escolares, realizando-se na família, nos locais de trabalho, nos espaços de convívio sociocultural e lazer, nas instituições religiosas e, nos dias atuais, também com o concurso dos meios de informação e comunicação à distância (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.108).

De acordo com Haddad e Di Pierro (2000), qualquer tentativa de historiar um universo tão plural de práticas formativas implicaria risco, pois a EJA estende-se por quase todos os domínios da vida social. Desta forma, o texto que segue configura-se por um recorte dos principais acontecimentos no campo das políticas curriculares voltados para a Educação de Jovens e Adultos a partir do final dos anos 80 com a Constituição de 1988, a LDB/96, e as Diretrizes Curriculares definidas de acordo com o Parecer do Conselho Nacional de educação (CNE)/Câmara da Educação Básica (CEB) 11/2000.

A Constituição de 1988, ao garantir a Educação para Todos, inclui a Educação de Jovens e Adultos, tornando-se um marco histórico de avanço nesta modalidade. O artigo 208, que recebeu uma nova redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 11/11/2009, diz que:

O dever do Estado com a educação será efetivada mediante a garantia de:
 (...)

 I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (...)

Os jovens e adultos não tinham seus direitos educacionais garantidos anteriormente à Constituição Federal de 1988 e com a chegada da EJA como norma jurídica, foi possível reconhecer a legitimidade do Estado para exercer o papel de garantir a todos os direitos educacionais.

Na década de 1990, podemos destacar a Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação, que especifica a Educação de Jovens e Adultos como modalidade educativa da educação básica, decretando em seu art. 37:

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Entretanto, no art. 38, continua a ideia de suplência da EJA:

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

Ocorre que o entendimento de ter uma “idade própria” para aprender prevista na LDB/96 e CRFB/1988 está equivocado tendo em vista que de acordo com Di Pierro (2010, p.940), existe um “amplo consenso em torno do direito humano à educação, em qualquer idade, e à necessidade da formação continuada ao longo da vida”. Desta forma, está demonstrado que não existe idade própria para a educação, pois os princípios constitucionais estabelecem o mínimo existencial que engloba este direito que é uma cláusula pétrea⁷.

De acordo com Camargo Júnior e Santos (2017), a EJA deveria ser encarada com mais vigor pelo Estado, por se tratar de um direito fundamental, pois ao longo do tempo as garantias de implementação da EJA não podem ser objeto de retrocesso, uma vez que estaria violando o princípio da “vedação do retrocesso social”⁸, considerado um atributo aplicável a todos os direitos fundamentais.

Em 1997, a V Conferência Internacional de Jovens e Adultos (V CONFITEA) em Hamburgo, na Alemanha, considerou, no item 2 que “A educação de adultos, dentro desse contexto, torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade”.

⁷ Cláusula pétrea é um artigo da Constituição Federal que não pode ser alterado.

⁸ Para Camargo Júnior e Santos (2017, p.38), a “vedação do retrocesso social”, também conhecido como “efeito Cliquet”, “proibição de contrarrevolução social” ou “proibição de evolução reacionária” é considerado como um princípio que comunga a ideia de que os direitos sociais, dentre os quais a educação, à medida que vão sendo concretizados por meio de políticas públicas, passam a ser considerados próprio direito social garantido.

Nesse sentido, a EJA não representa somente um espaço de busca de conhecimento, mas uma oportunidade de seus integrantes socializarem, compartilharem experiências, terem acesso a outras visões de mundo importantes para a construção de indivíduos mais humanos, críticos da realidade que os cercam, tornando-os sujeitos mais ativos e participativos na sociedade.

De acordo com o Parecer 11/2000 CNE/CEB, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, esta é definida como:

[...] uma modalidade da Educação Básica, nas suas etapas fundamental e média. O termo modalidade é diminutivo latino de *modus* (modo, maneira) e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser. Ela tem, assim, um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência. Trata-se, pois, de um modo de existir com característica própria. (BRASIL, 2000, p. 26).

A EJA é direcionada aos sujeitos que em seu percurso educativo não conseguiram acompanhar ou concluir os estudos em tempo regular. Para Arroyo (2005), esses sujeitos tiveram que abandonar a escola por necessidade de trabalho ou problemas pessoais não o fizeram acidentalmente, mas por terem ao longo de suas trajetórias de vida, histórias de direitos negados.

De acordo com Carrano (2007), os sujeitos que compõem a EJA são múltiplos e ainda que existam sujeitos com perfis similares; o professor deve estar atento para as trajetórias de vidas que são únicas e portadoras de potencialidades que podem não se revelarem de imediato. Para o autor, este é o desafio dos educadores de EJA na qual a homogeneidade dos sujeitos não é a tônica dominante.

3.3 Currículos para EJA na Bahia

De acordo com a Proposta Curricular Tempo Formativo, o currículo da EJA busca valorizar práticas dialógicas e emancipatórias. É uma construção coletiva que contempla a diversidade sexual, cultural, de gênero, de raça/etnia, de crenças, valores e vivências específicas desses sujeitos (BAHIA, 2009).

A Proposta Curricular Estadual está estruturada por Tempos Formativos, organizada da seguinte forma:

1º Tempo: Aprender a Ser, contendo 03 Eixos Temáticos, com 01 ano de duração cada um (Identidade e Cultura; Cidadania e Trabalho; Saúde e Meio Ambiente). 2º Tempo: Aprender a Conviver, contendo 02 Eixos Temáticos, com 01 ano de duração cada um (Trabalho e Sociedade; Meio Ambiente e

Movimentos Sociais). 3º Tempo: Aprender a Fazer, contendo 02 Eixos Temáticos, com 01 ano de duração cada um (Globalização, Cultura e Conhecimento; Economia Solidária e Empreendedorismo). (BAHIA, 2009, p.20).

O professor da EJA deve levar em consideração alguns aspectos importantes em sua prática cotidiana como o acesso que seus alunos têm ao conhecimento, a sua riqueza cultural, diversidade de linguagem e as complexidades do mundo do trabalho no processo de organização curricular. É por conta destas especificidades que a EJA exige de seus profissionais uma formação que contemple os conhecimentos e saberes necessários para uma boa atuação nesta modalidade (BAHIA, 2009). Esses aspectos estão de acordo com o previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA.

O currículo da EJA, então, deverá ser “[...] pautado de uma pedagogia crítica, que considera a educação como dever político, como espaço e tempo propícios à emancipação dos educandos e à formação da consciência crítico-reflexiva e autônoma” (BAHIA, 2009, p.11).

Dentre as medidas de políticas para EJA efetivadas pelo governo do Estado da Bahia, encontra-se a Proposta Curricular Tempo Formativo, implantada em 2009, através da Portaria nº 13.664/08 em consonância com as Diretrizes Curriculares Estaduais, que orientam a oferta da Educação Básica na modalidade de Jovens e Adultos na Rede Estadual de Ensino, publicada em Diário Oficial em 19/11/2008 e a Proposta Educacional para Atendimento a Adolescentes de 15 a 17 anos que não concluíram o ensino fundamental em 2013.

4 ANALISANDO A POLÍTICA CURRICULAR PARA O TEMPO JUVENIL

A Proposta Educacional para Atendimento a Adolescentes de 15 a 17 anos, ensino fundamental, também conhecido como Tempo Juvenil, foi desenvolvida em caráter preliminar, em setembro de 2013, pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia. O documento possui 45 páginas e está dividido nas seguintes seções: Apresentação, Justificativa, Concepção, Referências Legais, Princípios Teórico-Methodológicos, Organização e Acompanhamento do percurso de aprendizagem, além de Estratégias de Implantação, Anexos e Referências.

Analizamos a proposta compreendendo-a como texto político, buscando identificar os elementos que a compõem e qual o conceito de currículo que a permeia. Para isso, inicialmente, fizemos uma leitura flutuante para conhecer a proposta e depois, de forma

minuciosa, leituras para compreender como o campo recontextualizador oficial (CRO), que neste documento é representado pelo Estado, propõe o currículo para o Tempo Juvenil.

Na apresentação desta proposta é apontado como desafio da escola brasileira e, conseqüentemente, das turmas de EJA a questão da defasagem idade-série, sendo seus principais determinantes: a entrada tardia dos alunos na escola, a evasão e a repetência escolar.

O texto mostra a necessidade de se compreender a relação dos jovens com a escola, problematizando o lugar que a escola deve ocupar na socialização destes sujeitos sociais. Neste sentido, faz-se necessário:

Compreender e dialogar com as trajetórias juvenis, suas práticas sociais e culturais, sua relação com o mundo do trabalho, com os amigos e com o lazer é fundamental para compreender sentidos, motivações, atitudes e práticas que desenvolvem na sua inserção em processos educativos. (BAHIA, 2013, p.3)

O documento da proposta do Tempo Juvenil tem por objetivo propor:

uma política própria para o atendimento dos estudantes adolescentes de 15 a 17 anos, garantindo a utilização de mecanismos específicos para esse tipo de alunado que considerem suas potencialidades, necessidades, expectativas em relação à vida, às culturas juvenis e ao mundo do trabalho. (BAHIA, 2013, p.4)

Na justificativa, o texto traz dados do Sistema de Gestão Educacional (SGE) mostrando que, dentre os 266.637 alunos matriculados no ensino fundamental da rede estadual da Bahia, em 2013, 91.711 eram adolescentes entre 15 e 17 anos, representando um percentual de 34,4% deste contingente.

Em Vitória da Conquista, cidade em que esta pesquisa foi realizada, dentre os 10.323 alunos matriculados nesse mesmo ano no Ensino Fundamental, 3.452, ou seja, 30,4% estavam nesta faixa etária. Um número significativo de estudantes que já deveriam estar cursando o Ensino Médio e por algum motivo tiveram um “desvio” em seu percurso educativo (BAHIA, 2013).

Esses adolescentes que não concluíram o ensino fundamental, segundo a proposta, passam por uma espécie de migração e são matriculados na EJA “convencional” mais voltada para os adultos ao invés da EJA Tempo Juvenil, mais apropriado para essa idade. A proposta busca resolver uma grande demanda da EJA na atualidade, o processo de juvenilização.

O fenômeno da “juvenilização na EJA” tem sido amplamente discutido na área educacional, por fornecer elementos fundamentais sobre os processos de escolarização das classes populares (DUARTE, 2015).

Carrano (2007), refletindo sobre a condição juvenil em nossas sociedades urbanas, aponta que algumas dimensões que marcavam a transição da juventude para a vida adulta como o término dos estudos, conseguir trabalho, sair da casa dos pais, construir moradia, casar e ter filhos não pode servir mais para caracterizar essa transição, uma vez que não vivemos em uma sociedade linear.

Neste sentido, para o autor, existem muitas maneiras de ser jovem na contemporaneidade e os professores precisam estar atentos ao fato de os jovens das classes populares por vezes assumirem responsabilidades da “vida adulta”, chegam ao mesmo tempo que estão vivenciando a juventude.

Autores como Dayrell (2007) e Carrano (2007) discutem a respeito da “juventude” sendo abordada por alguns professores sempre sob uma perspectiva negativa, os jovens estudantes são vistos como aqueles que aparecem para perturbar e desestabilizar a ordem escolar. Este estereótipo construído prejudica a relação do jovem com a escola.

No entanto, Leão (2007) assevera a necessidade de afastar a ideia de que os jovens não se interessam e não demandam escolarização e que a EJA pode ser uma alternativa de experiências significativas para jovens pobres desenvolverem todas as suas potencialidades como sujeitos autônomos e de direitos.

Nesse sentido, Macedo (2017) diz ser preciso uma revisão das estruturas curriculares e ações pedagógicas, no intuito de se viabilizar uma educação que promova uma aprendizagem desses sujeitos.

Carrano (2007) defende a ideia de que é preciso abandonar a pretensão de um currículo rígido e de conteúdos únicos para os jovens da EJA. Para o autor, além da dificuldade de acesso e permanência enfrentados pelos jovens de instituições públicas, o currículo formal apresentado a eles é considerado pouco interessante por esse público.

Na proposta curricular analisada, o texto também trata das visões contraditórias com relação aos adolescentes que, por um lado, são vistos como “protagonista” e potencial de participação criativa, construtiva e agente de transformação social e, por outro, com o estereótipo dos jovens como “problema social” e não como “sujeitos de direitos” (BAHIA, 2013, p.9).

O texto ressalta que a construção do currículo deve responder ao protagonismo juvenil e que este seja voltado para humanização/emancipação. Nesse sentido, é colocado que:

Pesquisas têm demonstrado a reiterada crítica dos alunos a um currículo distante de sua realidade, demandando que os professores os “situem na matéria”, ou seja, os ajudem a perceber o que determinado conteúdo tem a ver com eles e sua vida cotidiana, atribuindo sentido ao que é ensinado, condição essencial para a aprendizagem. Isso significa um processo real de democratização. (BAHIA, 2013, p.13).

Esta proposta educacional que consideramos como a política curricular do Tempo Juvenil coloca como princípios teórico-metodológicos orientadores do fazer pedagógico o “[...] respeito pela condição adolescente, tendo em vista o direito à formação plena a partir da vivência dos valores, das culturas, da memória e das identidades” (BAHIA, 2013, p.18).

Verificamos que o documento não diz, especificamente, qual a orientação político-pedagógico foi adotada, mas fica subtendido que tenha sido a mesma da Proposta Curricular do Tempo Formativo da EJA-BA a qual se fundamenta nos “[...] ideários da Educação Popular, compreendendo formação técnica, política e social” (BAHIA/SEC, 2009 p. 11). A referida proposta também está pautada em uma Pedagogia crítica e seu currículo organizado em tempos formativos e temas geradores, com aproximação aos estudos de Paulo Freire.

A proposta para o Tempo Juvenil orienta práticas pedagógicas que valorizem os coletivos de educandos (as) e educadores (as) como protagonistas, reconhecendo e valorizando o repertório de vida dos adolescentes, acompanhando-os em suas especificidades no processo de aprendizagem. Um currículo que contemple a diversidade sexual, de gênero, raça/etnia, cultural, valores e vivências específicas. A problematização da realidade existencial, o tempo pedagógico específico de cada um e o acompanhamento do percurso formativo baseado no diálogo (BAHIA, 2013).

Em relação à organização e a estrutura, o currículo para a EJA-Tempo Juvenil está organizado de forma a superar o modelo seriado. Nesse sentido, encontra-se desenvolvido em Eixos Temáticos que, de acordo com a proposta, é o “[...] conhecimento originário da prática social e que a partir dele podem ser discutidos e estudados questões com as quais os adolescentes se debatem no seu cotidiano” (BAHIA, 2013, p.20). São eles: Identidade e Cultura, Saúde e Meio Ambiente, Sociedade e Trabalho e Cidadania e Movimentos Sociais. Esses temas constituem o fio condutor do processo de aprendizagem.

Os Eixos Temáticos, por sua vez, sofrem um recorte constituindo os Temas Geradores que são “[...] as questões que os educandos enfrentam no seu cotidiano” (BAHIA, 2013, p.20). O documento traz uma série de sugestões de temas geradores, demonstrada no Quadro 6.

Quadro 6 - Organização Curricular-Tempo Juvenil

Nível fundamental I ETAPAS I e II				
Eixos Temáticos	Duração	Temas Geradores	Duração	Áreas do Conhecimento
I Identidade e Cultura	1 ano	<ul style="list-style-type: none"> O Jeito de Ser e Conviver do Adolescente Namoro e Amizade: construindo a afetividade na adolescência. Família, Adolescência e Projeto de Vida. Escola: que espaço é esse? O(a) Adolescente frente a diversidade (gênero, raça/etnia, geração, orientação sexual etc.) A Religiosidade na fase da adolescência Manifestações Culturais Populares: do espaço rural ao espaço urbano. Tribos: uma forma de identidade coletiva juvenil 	1 mês	I - Linguagens Língua Portuguesa Arte; II - Matemática; III - Ciências da Natureza;
II Saúde e Meio Ambiente	1 ano	<ul style="list-style-type: none"> Ser Planetário: O adolescente como cidadão do mundo Cultura Corporal e Comportamento Juvenil O(a) Adolescente e o Direito à Vida Drogas Lícitas e Ilícitas: o que o(a) o adolescente pensa sobre isso? Atitudes Juvenis em Defesa do Meio Ambiente Como Viver a Sexualidade na Adolescência? O Planeta Terra: a casa das futuras gerações Saúde e Condições de Vida do Sujeito Juvenil 	1 mês	IV – Ciências Humanas História Geografia Ensino Religioso
Nível fundamental II ETAPAS III e IV				
III Sociedade e Trabalho	1 ano	<ul style="list-style-type: none"> A Sociedade que Temos e a Sociedade que Queremos O Adolescente e a Escola: tecendo o ser e o saber O Apelo ao Consumo e a Reação do(a) Adolescente Geração Digital: os adolescentes e o uso das tecnologias A Convivência Social na Adolescência O(a) Adolescente e a Experiência de Trabalho O Adolescente e Trabalho Informal A Família como Primeiro Espaço de Formação Social 	1 mês	I - Linguagens Língua Portuguesa Arte. Língua Estrangeira Moderna Educação Física

Fonte: Organizado de acordo com a Proposta Pedagógica- Curricular do Tempo Juvenil. (BAHIA, 2013, p. 41-42).

A proposta orienta a organização interdisciplinar entre as áreas do conhecimento e estão apresentadas na forma de Saberes Necessários/Componentes Curriculares, anexados ao documento. Também é descrita uma série de aspectos cognitivos e sócio-formativos do currículo que permitirão “[...] o estudo, a compreensão, ampliação e provável mudança da visão que os alunos trazem para a escola, a respeito das questões contidas nos Eixos e Temas Geradores (BAHIA, 2013, p. 21).

A matriz curricular, que se encontra nos anexos do documento normativo, estabelece que o Tempo Juvenil deve ser ofertado, preferencialmente, no diurno, levando em conta a menoridade dos educandos. Porém, para atender algumas situações de vida dos alunos, também poderá ser ofertado no noturno, como é o caso do Centro Noturno de Vitória da Conquista – CENEB⁹.

A Proposta Educacional para Atendimento a Adolescentes de 15 a 17 anos trabalha com as disciplinas das áreas do núcleo comum do currículo brasileiro e uma parte diversificada, que para a proposta deve contribuir para a compreensão da realidade sócio-cultural dos educandos. Deverá ser desenvolvida de forma presencial, com avaliação no processo, organizado em dois níveis e 4 Etapas, com duração de 1 (um) ano letivo cada uma: Etapa 1 (Corresponde ao 1º, 2º e 3º anos), Etapa 2 (Corresponde ao 4º e 5º anos), Etapa 3 (Corresponde ao 6º e 7º anos) e Etapa 4 (Corresponde ao 8º e 9º anos) (BAHIA, 2013, p. 26).

Sobre o acompanhamento do percurso educativo, a proposta orienta que a avaliação da EJA-Tempo Juvenil deve ser participativa, global e permanente, respeitando, o tempo pedagógico de cada aluno.

Orienta, ainda, sobre a importância do Conselho de Classe e o exercício da auto-avaliação dos educandos. Para o registro desse acompanhamento, são utilizados pareceres descritivos bimensais e finais, Conceitos e Legendas, conforme descritos na Política Curricular da EJA (BAHIA, 2009). Todos estes documentos devem ser preenchidos coletivamente e disponibilizados nos Cadernos de Registro, Diários de Classe, Instrumentos de auto-avaliação semestral e em Atas de Conselho de Classe.

A proposta ressalta que a escola que ofertar o Programa Tempo Juvenil deverá incluí-lo em seu Projeto Político Pedagógico, “[...] garantindo sua especificidade e considerando os princípios e pressupostos que norteiam a implementação da sua prática pedagógica” (BAHIA, 2013, p.23).

Realizamos um mapeamento entre 2014 e 2018 de todas as escolas em Vitória da Conquista que oferecem o Programa Tempo Juvenil como escolas-piloto na Bahia, levando em consideração dados de matrícula, evasão e conclusão, conforme os quadros a seguir:

⁹ O decreto Nº 14.532 de 06 de junho de 2013, dispõe sobre a criação, organização e funcionamento dos Centros Noturnos de Educação da Bahia - CENEB, Unidades Escolares, no âmbito do Sistema Público Estadual de Ensino do Estado da Bahia. A saber:

Art. 1º - Ficam instituídos Centros Noturnos de Educação da Bahia - CENEB, como unidades escolares da rede pública do ensino básico, no âmbito do Sistema Público Estadual de Ensino, com o objetivo de potencializar o acesso à educação integral e a elevação da escolaridade de jovens e adultos trabalhadoras e trabalhadores.

Quadro 7 - Escolas de Vitória da Conquista -BA/Programa Tempo Juvenil (2014)

2014						
ESCOLA	MATRICULADOS		EVADIDOS		CONCLUINTES	
	ETAPA 3	ETAPA 4	ETAPA 3	ETAPA 4	ETAPA 3	ETAPA 4
CENEB	39	67	28	24	11	43
Col. Estadual Abdias Menezes	45	43	11	08	34	32
Col. Estadual José Sá Nunes	32	21	23	09	07	12
Col. Estadual Rafael Spínola Neto	83	54	38	19	41	35

Fonte: Dados fornecidos pela NTE 20, em março de 2018.

Quadro 8 - Escolas de Vitória da Conquista - BA/Programa Tempo Juvenil (2015)

2015						
ESCOLA	MATRICULADOS		EVADIDOS		CONCLUINTES	
	ETAPA 3	ETAPA 4	ETAPA 3	ETAPA 4	ETAPA 3	ETAPA 4
CENEB	45	129	29	61	16	68
Col. Estadual Abdias Menezes	161	92	65	37	94	53
Col. Estadual José Sá Nunes	41	29	29	16	08	12
Col. Estadual Rafael Spínola Neto	118	80	82	43	36	36

Fonte: Dados fornecidos pela NTE 20, em março de 2018.

Quadro 9 - Escolas de Vitória da Conquista - BA/Programa Tempo Juvenil (2016)

2016						
ESCOLA	MATRICULADOS		EVADIDOS		CONCLUINTES	
	ETAPA 3	ETAPA 4	ETAPA 3	ETAPA 4	ETAPA 3	ETAPA 4
CENEB	46	80	14	14	32	66
Col. Estadual Abdias Menezes	95	85	35	26	59	57
Col. Estadual José Sá Nunes	41	43	29	27	22	16
Col. Estadual Rafael Spínola Neto	132	89	80	52	44	35

Col. Estadual Anísio Teixeira	40	37	21	14	19	22
Col. Estadual Nilton Gonçalves	48	-	22	-	18	-
Col. Estadual Padre LuísSoares Palmeiras	37	-	12	-	17	-
Col. Polivalente de Vitória da Conquista	45	41	10	12	34	28

Fonte: Dados fornecidos pela NTE 20, em março de 2018.

Quadro 10 - Escolas de Vitória da Conquista - BA/Programa Tempo Juvenil (2017)

2017						
ESCOLA	MATRICULADOS		EVADIDOS		CONCLUINTES	
	ETAPA 3	ETAPA 4	ETAPA 3	ETAPA 4	ETAPA 3	ETAPA 4
CENEB	54	55	28	20	26	35
Col. Estadual Abdias Menezes	122	87	59	49	52	50
Col. Estadual José Sá Nunes	44	43	29	12	14	30
Col. Estadual Rafael Spínola Neto	111	110	48	50	60	54
Col. Estadual Anísio Teixeira	45	51	28	14	13	25
Col. Estadual Nilton Gonçalves	54	46	37	17	17	28
Col. Estadual Padre LuísSoares Palmeiras	45	39	08	08	20	25
Col. Polivalente de Vitória da Conquista	50	59	26	21	24	37

Fonte: Dados fornecidos pela NTE 20, em março de 2018.

Quadro 11 - Escolas de Vitória da Conquista- BA/Programa Tempo Juvenil (2018)

2018		
ESCOLA	MATRÍCULA INICIAL	
	ETAPA 3	ETAPA 4
CENEB	69	40

Col. Estadual Abdias Menezes	51	50
Col. Estadual José Sá Nunes	-	28
Col. Estadual Rafael Spínola Neto	-	35
Col. Estadual Anísio Teixeira	-	28
Col. Estadual Padre Luís Soares Palmeiras	-	35
Col. Polivalente de Vitória da Conquista	-	35

Fonte: Dados fornecidos pela NTE 20, em março de 2018.

Os dados apontam para um aumento significativo do número de adesões ao Programa Tempo Juvenil pelas escolas estaduais em Vitória da Conquista – Bahia, desde a sua implantação em 2014. Observamos que, no primeiro ano, apenas quatro escolas aderiram ao programa; três anos depois, em 2017, esse número dobrou. Entretanto, em 2018, houve um decréscimo no número de alunos atendidos pelo Programa em decorrência da extinção da unidade escolar Nilton Gonçalves, que atendia 644 alunos do ensino fundamental e médio, incluindo a EJA-Juvenil.

É pertinente destacar que os discentes da referida unidade escolar foram remanejados para escolas próximas. Contudo, não podemos confirmar se os advindos da EJA-Tempo Juvenil permaneceram na mesma modalidade, ou passaram ao ensino seriado.

Outro fator que tem influenciado a redução do número de alunos atendidos pelo Tempo Juvenil da rede estadual é a não contemplação da etapa 3 (equivalente ao 6º e 7º anos) pela maioria das escolas que ofertam o Programa, visto que, com o gradativo processo de municipalização do ensino fundamental, o oferecimento dessas anos tem se restringido às escolas municipais, restando apenas duas escolas estaduais que ainda atendem a referida etapa: o CENEB e o Colégio Estadual Abdias Menezes.

5 CONCLUSÃO

A EJA é um campo de desigualdade social demarcada com projetos e programas de governos descontínuos e com um caráter suplementar e compensatório. A maioria das políticas curriculares desenvolvidas para EJA sempre esteve relacionada à necessidade do Estado prestar contas sobre a questão do analfabetismo. Propostas aligeiradas são uma característica desta modalidade. Há um processo de descontinuidade das políticas para a EJA e isso se reflete no currículo.

Carrano (2007) faz uma crítica aos currículos rígidos e uniformizadores utilizados para EJA onde seus sujeitos possuem múltiplas necessidades e potencialidades. O autor utiliza-se de uma metáfora para pensar o currículo de EJA, comparando-o a um tabuleiro de xadrez, onde algumas peças se movem com alguma previsibilidade e linearidade e outras peças como cavalos, reis e rainhas que fazem movimentos surpreendentes. Concordamos com o autor que defende para EJA um currículo flexível e capaz de se comunicar com os seus sujeitos, sem que diminua o nível de exigência conceitual dos conhecimentos científicos comuns aos que as escolas devem socializar.

No caso da proposta por nós analisada neste artigo, verificamos que ela possui as mesmas características do Tempo Formativo da EJA, documento do campo recontextualizador oficial para a educação de jovens e adultos da rede estadual produzido em 2009. Os únicos pontos que diferem são a construção dos eixos temáticos e os temas geradores, que contemplam o estudante adolescente.

Podemos verificar ainda que os eixos temáticos e os temas geradores aparecem primeiramente na organização curricular para o Tempo Juvenil em relação às áreas do conhecimento. Desta forma, essa organização do currículo possui uma classificação diferente do ensino seriado, compatível com um currículo tipo integrado de Bernstein com áreas do conhecimento muito menos demarcadas e voltadas para a multidisciplinaridade, do que o currículo disciplinar da educação básica seriada.

Sendo assim, a análise do texto da proposta curricular, documento do campo recontextualizador oficial, permite apontar que a concepção de currículo aproxima-se dos ideais da educação popular e dos escritos de Arroyo (2007; 2011).

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. C.; GOMES, N. L. (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.19-50.

BAHIA, Secretaria de Educação. **Política de EJA da Rede Estadual**. Salvador: BA, 2009. Disponível em: http://www.sec.ba.gov.br/jp2011/document/Proposta_da_EJA.pdf. Acesso em 5 de setembro de 2017.

_____. Secretaria de Educação. **Proposta Pedagógica do Tempo Juvenil / Ensino Fundamental para estudantes de 15 a 17 anos**. Salvador: BA, 2013. Disponível em: http://www.sec.ba.gov.br/jp2011/document/Proposta_da_EJA.pdf. Acesso em 5 de setembro de 2017.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, código, controle.** Petrópolis: Vozes, 1996. 307 p.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei Nº 9394, de 26 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Legislação Republicana Brasileira, 1998.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao Compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao%20Compilado.htm)>. Acesso em: 15 de mai. 2018.

_____. **Conselho Nacional de Educação: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Parecer CEB nº 11/2000, 2000.

_____. RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, DE 5 DE JULHO DE 2000. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** In: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf> . Acesso em 11/07/2017.

CAMARGO JÚNIOR, S. B.; SANTOS, J. J. R. Teoria dos direitos fundamentais e suas contribuições para o campo da educação de pessoas Jovens, Adultas e Idosas. In: SANTOS, J. J. R.; PEREIRA, S. M. C.; WESCHENFELDER, L. M. (Orgs.). **Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas: interfaces entre direito à educação, educação popular, currículo(s) e saberes experienciais.** Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2017.p. 21-43.

CARRANO, P. Educação de jovens e adultos e juventude: o desafio de compreender o sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. **REVEJ@: Revista de Educação de Jovens e Adultos,** Belo Horizonte, v. 1, n. 0, p. 55-67, 2007. Disponível em: <http://www.reveja.com.br/sites/default/files/REVEJ@_0_PauloCarrano.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2018.

DAYRELL, J. T. A juventude e a Educação de Jovens e Adultos: Reflexões iniciais Novos sujeitos. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 53-67.

DI PIERRO, M. C. A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 31, n.112, p. 939-959. jul./set. 2010.

DUARTE, M. L. Reflexões sobre a presença de jovens das classes populares na Educação de Jovens e Adultos. **Observatório em Debate,** Rio de Janeiro, n.2, p. 68-77, 2015.

HADDAD, S.; PIERRO, Di, M. C. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação,** n 14, p. 108-193, 2000.

LEÃO, G. M. P. **Políticas de juventude e Educação de Jovens e Adultos: tecendo diálogos a partir dos sujeitos.** In: SOARES, L. ; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos.** 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p.53-67.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011. 265 p.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, N. S. S. **A Formação Docente e o Fenômeno da Juvenilização na Educação de Jovens e Adultos: desafios formativos**. 2017. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Bahia, 2018. 137 p.

MAINARDES, J. ; GANDIN, L. A. A abordagem do ciclo de políticas como epistemologia: Usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: ALMEIDA, M. de L. P. de; TELLO, C.(Orgs.). **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 143-166

MAINARDES, J. ; STREMELE, S. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Revista Teias**, v.11, n.22, 2010.

MAINARDES, J; FERREIRA, M. dos S.; TELLO, C. Análises de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TELLO, C. **Las epistemologías de la política educacional**. Congreso Internacional educación, lenguaje y sociedad: La educación en los nuevos escenarios socioculturales, 2., La Pampa. Actas..., Argetina, 2009.

TELLO, C; ALMEIDA, M. de L. P. de. Consolidando o campo da investigação em política educacional. In: ALMEIDA, M. de L. P. de; TELLO, C.(Orgs.). **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas, S P: Mercado de Letras, 2013. P. 9-24.

4 REGRAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Neste capítulo, propomo-nos fazer a caracterização da prática pedagógica de uma professora de Língua Portuguesa da etapa 4 (equivalente ao 8º e 9º anos) do Programa Tempo Juvenil, de uma escola estadual, no município de Vitória da Conquista, Bahia. Para isso, utilizamos os conceitos de classificação e enquadramento da teoria sociológica de Basil Bernstein, aqui empregados como instrumentos conceituais para identificar se a tendência da prática analisada se aproxima ou se afasta da Pedagogia Mista.

ARTIGO 2

REGRAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Débora Silveira B. Bezerra¹⁰

Benedito Eugenio¹¹

RESUMO

Este artigo discute as regras da prática presentes no currículo de Língua Portuguesa em uma turma de Educação de Jovens e Adultos, em uma Escola Estadual, no Estado da Bahia. Empregamos no aporte teórico conceitos do sociólogo inglês Basil Bernstein, cuja teoria constitui um vasto campo conceitual, com poder explicativo, que permite interpretar o fenômeno educativo tanto no nível macro da produção do texto, quanto no nível micro (sala de aula). Para caracterizar a prática pedagógica da professora no contexto da sala de aula, utilizamos instrumentos adaptados por Santos (2016) e Pires (2001). Esses indicadores tiveram origem do Grupo de Estudos Sociológicos (ESSA) e permitem analisar os graus de enquadramento e classificação da prática pedagógica, possibilitando verificar o afastamento ou aproximação do modelo proposto pela Pedagogia Mista. Esta pesquisa é de caráter qualitativo, do tipo estudo de caso. Para o levantamento dos dados, utilizamos os seguintes procedimentos e instrumentos: a observação participante; gravação em áudio das aulas; anotações em diário de campo; questionário socioeconômico e cultural com os alunos e entrevista semiestruturada com a professora.

Palavras-chave: Currículo. Educação de Jovens e Adultos. Regras da Prática pedagógica.

RULES OF THE PEDAGOGICAL PRACTICE IN THE PORTUGUESE LANGUAGE CURRICULUM IN EDUCATION OF YOUTH AND ADULTS

ABSTRACT

This article discusses the rules of practice present in the Portuguese language curriculum in a classroom of youth and adult education, in a state school in the state of Bahia. We use the theoretical concepts of the English sociologist Basil Bernstein, whose theory constitutes a vast conceptual field with explanatory power that allows interpreting the educational phenomenon both at the macro level of the production of the text and at the micro level (classroom). To characterize the pedagogical practice of the teacher in the context of the classroom, we use instruments adapted by Santos (2016) and Pires (2001). These indicators originated from the Sociological Studies Group (ESSA) and allow analyzing the grading and classification of pedagogical practice, making it possible to verify the distance or approach of the model

¹⁰ Licenciada em Ciências Biológicas (UESB). Professora na Rede Estadual de Ensino da Bahia (SEE/BA) e Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGEn/Uesb).

¹¹ Professor da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e do Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGEn/Uesb).

proposed by the Mixed Pedagogy. This research has a qualitative character, of the case study type. For the data collection, we use the following procedures and instruments: participant observation; audio recording of the classes; notes in a field diary; a socioeconomic and cultural questionnaire with the students and a semi-structured interview with the teacher.

Keywords: Rules of Pedagogical Practice. Curriculum. Youth and Adult Education

1 INTRODUÇÃO

Em 2013, a rede estadual de educação da Bahia contava com 91.711 estudantes com 15 a 17 anos matriculados nos anos finais do ensino fundamental (BAHIA, 2013). A distorção idade-série é um dos graves problemas na educação estadual e, com o objetivo de enfrentá-la, neste mesmo ano, foi implantado nas escolas baianas o Programa Tempo Juvenil, compreendido como:

uma política própria para o atendimento dos estudantes adolescentes de 15 a 17 anos, garantindo a utilização de mecanismos específicos para esse tipo de alunado que considerem suas potencialidades, necessidades, expectativas em relação à vida, às culturas juvenis e ao mundo do trabalho. (BAHIA, 2013, p. 4).

De acordo com Silva (2010), Bernstein aponta que existem dois tipos de organização do currículo: o tipo coleção e o tipo integração. No currículo tipo coleção, as áreas de conhecimento são separadas, isoladas, enquanto no integrado as distinções entre as áreas são muito menos nítidas e marcadas.

O currículo para a EJA-Juvenil está organizado de forma a superar o modelo seriado e, por isso, encontra-se desenvolvido em Eixos Temáticos que são, de acordo com a proposta, o “[...] conhecimento originário da prática social e a partir deles podem ser discutidas e estudadas questões com as quais os adolescentes se debatem no seu cotidiano” (BAHIA, 2013, p.20). Os Eixos Temáticos, por sua vez, sofrem um recorte constituindo os temas geradores que são “as questões que os educandos enfrentam no seu cotidiano” (BAHIA, 2013, p.20).

Neste sentido, a organização curricular para o Tempo Juvenil leva ao desenvolvimento de práticas pedagógicas mais interdisciplinares como no currículo tipo integração de Bernstein e não práticas pedagógicas isoladas, sem conexão com as diversas áreas do conhecimento como no currículo tipo coleção mais comum no currículo seriado.

O objetivo do Programa Tempo Juvenil é trabalhar com adolescentes entre 15 e 17 anos que ainda cursam o ensino fundamental e já deveriam estar cursando o ensino médio, com a proposta de uma abordagem diferenciada de modo que respeite o protagonismo juvenil.

Dayrell (2007) já não fala mais em juventude e sim “juventudes”, enfatizando a necessidade de se considerar a diversidade de modos de ser jovem na nossa sociedade. O autor aponta que o tema juventude geralmente aparece na roda de discussões dos professores sempre com um aspecto negativo, seja o aluno “como aquele que não quer nada”, que causa indisciplina ou relacionado à violência, tráfico de drogas, gerando uma postura de precaução e medo por parte da escola.

Neste sentido, Dayrell (2007) propõe que os professores busquem conhecer melhor estes indivíduos, descobrindo como eles constroem seu “modo de ser jovem”, construindo perfis que contemplem o contexto socioeconômico em que se inserem, experiências socioculturais, posicionamento em relação à vida e escola, entre outros.

O presente artigo faz parte de um estudo de caso, o qual utilizou como instrumentos para construção dos dados a observação participante e a entrevista semiestruturada com o objetivo de caracterizar a prática pedagógica da professora de Língua Portuguesa da EJA-Tempo Juvenil, além de identificar as regras da prática pedagógica materializadas no currículo na sala de aula desta modalidade educativa. Para isso, utilizamos os conceitos bernsteinianos sobre enquadramento, classificação e discurso pedagógico. Empregamos também os conceitos de Pedagogia Visível, Pedagogia Invisível e a Pedagogia Mista; esta última constitui um modelo desenvolvido pelo grupo ESSA com base na teoria de Bernstein e objetiva identificar elementos que propiciem o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais favorável à aprendizagem dos alunos menos favorecidos socialmente.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 As regras do dispositivo pedagógico

De acordo com Galian (2008), Bernstein desenvolveu em seus trabalhos ferramentas para que um pesquisador pudesse descrever situações concernentes à sala de aula, sendo uma delas o conceito de dispositivo pedagógico. Podemos entender o dispositivo pedagógico como um mecanismo regulador que “[...] fornece a gramática intrínseca do discurso pedagógico” (BERNSTEIN, 1996, p. 254). De acordo com o autor, este dispositivo é regulado por três tipos de regras: as distributivas, as recontextualizadoras e as de avaliação.

Essas regras estão hierarquicamente relacionadas, “[...] no sentido de que a natureza das regras distributivas regula as regras recontextualizadoras, as quais, por sua vez, regulam as regras de avaliação” (BERNSTEIN, 1996, p. 254). Sobre as regras distributivas, Mainardes e Stremel (2010) apontam que Bernstein as define como reguladoras da relação entre poder, grupos sociais, formas de consciência e prática, além de suas reproduções e produções.

As regras de recontextualização “[...] constituem o discurso pedagógico” (BERNSTEIN, 1996, p. 259). Entretanto, afirma que o discurso pedagógico não é um discurso, mas um princípio por meio do qual outros discursos são apropriados e relocados em novos contextos. Assim, o princípio recontextualizador “[...] seletivamente, apropria, reloca, refocaliza e relaciona outros discursos, para constituir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos” (BERNSTEIN, 1996, p. 259). O que promove essa refocalização dos discursos específicos em sua recontextualização pedagógica é um processo que pode ser representado pela fórmula DI/DR

O discurso instrucional (DI) está relacionado aos conhecimentos mais específicos (o que e o como transmiti-los); já o discurso regulador (DR), discurso moral e de transmissão de valores, identidades; é determinante na ordem interna do discurso da instrução e também na ordem social (MAINARDES; STREMEL, 2010). As regras de recontextualização são compostas por dois campos recontextualizadores: o campo da recontextualização oficial (CRO), criado e dominado pelo Estado e seus agentes e o campo da recontextualização pedagógica (CRP), constituído pelos professores, pedagogos, departamentos de educação nas universidades, periódicos, jornais especializados.

Já as regras de avaliação estão presentes na prática pedagógica determinando a especialização do tempo, que é transformado em conteúdo e relaciona-se com a idade dos alunos. Mainardes e Stremel (2010) esclarecem que essas regras são constituídas na prática pedagógica, estabelecendo as formas e condições de transmissão e aquisição do conhecimento.

2.2 Regras da prática pedagógica

Bernstein (1996) afirma que toda relação pedagógica é constituída por três regras: as regras hierárquicas, as regras de seqüenciamento e as regras criteriosais. A regra hierárquica é a regra dominante da prática pedagógica, na qual o transmissor (professor) aprende a ser professor e o adquirente (aluno) aprende a ser adquirente. São as regras de conduta que ocorrem em qualquer relação pedagógica, estabelecendo as condições para a ordem, o caráter

e os modos de comportamento. Também são chamadas de regulativas e podem, em graus variados, permitir espaço para a negociação (BERNSTEIN, 1996).

De acordo com Bernstein (1996), as regras hierárquicas podem ser explícitas ou implícitas. Quando explícitas, as relações de poder presentes na relação social são muito claras. Quando implícitas, fica mais difícil de distinguir o transmissor e as relações de poder são mascaradas ou escondidas por dispositivos de comunicação. Em sala de aula, o autor pontua que nesse tipo de hierarquia o transmissor (professor) atua diretamente sobre o contexto de aquisição, mas indiretamente sobre o adquirente.

Na relação pedagógica, a transmissão ocorre de forma gradual através de uma progressão do que vem antes e o que vem depois. Dessa forma, para Bernstein (1996), se há progressão, há regras de seqüenciamento também chamadas de Instrucionais ou Discursivas.

Toda prática pedagógica deve ter regras de seqüenciamento e essas regras de seqüenciamento implicarão regras de compassamento¹² ou ritmagem. Bernstein (1996, p.97) define compassamento como a “[...] velocidade esperada de aquisição das regras de seqüenciamento, isto é, quanto se tem que aprender num dado espaço de tempo. Essencialmente, o compassamento é o tempo permitido para se cumprir as regras de seqüenciamento.”

De acordo com nosso autor, as regras de seqüenciamento explícitas regulam o desenvolvimento da criança em termos de idade, construindo seu projeto temporal. Podem estar inscritos em “[...] listagens de conteúdos, em currículos, em regras de comportamento, em regras de prêmio e castigo e são, com freqüência, marcadas por rituais de transição” (BERNSTEIN, 1996, p.99). Também podem ser implícitas e nesse caso o adquirente inicialmente jamais pode ter conhecimento do significado de seu sinal, uma vez que o significado advém de complexas teorias e de sua recontextualização e está, assim, disponível apenas para o transmissor.

Por último, o autor determina que existem critérios que são separados para que o adquirente assuma e aplique às suas próprias práticas. Segundo Bernstein (1996, p.97), “[...] os critérios permitem que o adquirente compreenda o que conta como uma comunicação, uma relação social ou uma posição legítima ou ilegítima.” Assim como as regras de seqüenciamento podem ser chamadas de Instrucionais ou Discursivas, as regras criteriosais também podem assumir esta nomenclatura.

¹² Compassamento (em inglês, *pacing*), as traduções portuguesas têm traduzido *pacing* como “ritmagem”.

Os critérios podem ser explícitos e específicos quando operam através do procedimento de tornar possível à criança aquilo que está faltando no produto. Por exemplo, uma criança está desenhando a figura humana em sala de aula quando a professora lhe diz: “é um desenho bonito, mas o homem só tem três dedos”, ou seja, os critérios serão sempre explícitos e específicos e a criança terá conhecimento dos critérios. Estes também podem ser implícitos, múltiplos e difusos. Ocorre quando, por exemplo, em uma outra sala, crianças ganham folhas de papel e são solicitadas que desenhem livremente. O professor ou facilitador, então, diz à criança: fala-me sobre isso” e/ou “Ah, isso é muito interessante”. Neste caso, a criança não conhece, exceto de modo geral, os critérios que ela tem de satisfazer (BERNSTEIN, 1996, p.103).

Os conceitos de classificação e enquadramento são fundamentais na teoria de Bernstein. Enquanto a classificação é usada para descrever as relações de poder, o enquadramento é usado para descrever as relações de controle que influenciam o modo como o processo ensino-aprendizagem é conduzido. A classificação refere-se ao grau de manutenção de fronteiras entre categorias (professores, alunos, espaços, conteúdos de aprendizagem, escola, família, etc.). Ela é forte quando “há uma nítida separação entre categorias, o que dá origem a hierarquias em que cada categoria tem um estatuto e voz específicos e, portanto, um determinado poder”, e fraca quando “há um esbatimento das fronteiras entre categorias” (MORAIS; NEVES, 2007, p.117).

O enquadramento refere-se às relações sociais entre categorias, isto é, à comunicação entre elas. “É forte quando as categorias com maior estatuto têm controle nessa relação e fraco quando as categorias de menor estatuto também têm algum controle nessa relação” (MORAIS; NEVES, 2007, p.117).

Bernstein (1996) considera a existência de diferentes práticas pedagógicas, contribuindo para um entendimento mais profundo das formas pelas quais as escolas reproduzem desigualdades. Segundo o autor:

Se as regras de ordem regulativa discursiva são critérios explícitos de hierarquia, sequência, compassamento, chamarei esse tipo de prática visível e se as regras de ordem regulativa e discursivas são implícitas, chamarei esse tipo de prática pedagógica invisível (BERNSTEIN, 1996, p.103).

Com relação às Regras Hierárquicas ou Reguladoras Explícitas, podemos considerar que na Pedagogia Visível: A distribuição do poder e as regras da ordem social são explícitas, o professor é facilmente identificado e dominante e sua classe é tratada como homogênea. Já

na Pedagogia Invisível o poder é ocultado pela comunicação, as regras são implícitas e o professor não é facilmente identificado, os alunos têm autonomia e suas diferenças são reconhecidas (MAINARDES, 2007).

Em relação às Regras de Sequência e Ritmagem, também chamadas de Instrucionais ou Discursivas, na Pedagogia Visível são postas publicamente no currículo e variam de acordo com a idade dos alunos. É construído o projeto temporal da criança e esta tem conhecimento deste projeto, sendo utilizados rituais de transição. Ocorre diferentemente na Pedagogia Invisível, em que a aprendizagem é tácita, pressupõe longa vida pedagógica e a criança não tem conhecimento de seu projeto temporal (MAINARDES, 2007).

Nas Regras Criteriais presentes na Pedagogia Visível, as expectativas são específicas e conhecidas por todos, pois o foco está no produto ou desempenho dos alunos. Estes precisam satisfazer aos critérios pré-estabelecidos. Estas regras produzem estratificação entre os alunos e a aprendizagem é individual e competitiva. Na Pedagogia Invisível, as expectativas são múltiplas e difusas, o foco está na aquisição e competência. Os alunos podem criar seus próprios critérios e cada um pode produzir em seu próprio ritmo e a aprendizagem ocorre com bastante apoio e ajuda (MAINARDES, 2007).

Apesar de as Pedagogias Visível e Invisível serem modalidades opostas de práticas pedagógicas, ambas reproduzem pressupostos de classe. Dessa forma, nenhuma delas seria capaz de eliminar a reprodução das desigualdades sociais.

As pesquisadoras Ana Maria Morais e Isabel Pestana Neves argumentam que é preciso ir além da simples dicotomia entre Pedagogias Visíveis e Pedagogias Invisíveis. Essas autoras integram o grupo Estudos Sociológicos da Sala de Aula- (ESSA) e apontam que uma das conclusões mais importantes que o grupo tem desenvolvido diz respeito à defesa de uma prática pedagógica mista com o objetivo de criar oportunidades para a aprendizagem dos alunos menos favorecidos (MORAIS, 2004).

De acordo com Mainardes (2007), em uma prática pedagógica mista o enquadramento interno na relação professor- aluno é fraco para permitir uma comunicação mais aberta entre eles. Os critérios de avaliação são mais explícitos, proporcionando aos professores informações mais precisas sobre o progresso dos alunos, auxiliando o docente a planejar as intervenções mais indicadas para os estudantes, isto é, um compassamento (ritmagem) mais fraco em que os professores aplicariam tarefas de acordo com o nível de aprendizagem de cada aluno e não uma tarefa comum a todos.

Para o autor, na Pedagogia Mista, tanto o ensino quanto a aprendizagem são valorizados e os professores são incentivados a serem mediadores nesse processo, além de

assegurar o direito à fala dos alunos que realizariam atividades planejadas para que pudessem assumir um papel ativo em sua formação (MAINARDES, 2007).

A seguir, apresentamos as etapas de construção e elaboração da pesquisa.

3 METODOLOGIA

Este artigo se insere nas pesquisas qualitativas por buscar “[...] a compreensão do comportamento a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” que, em nossa pesquisa, é representado pela professora Clara¹³, professora de Português da etapa 4 do Programa Tempo Juvenil (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16).

A pesquisa foi realizada em uma escola estadual, aqui denominada de Escola do Bosque, vinculada ao Núcleo Territorial de Educação 20 – NTE20, responsável por acompanhar administrativa e pedagogicamente as escolas estaduais de Vitória da Conquista – Bahia e região. Em 2017, estavam matriculados 1366 alunos. A escola funciona nos três turnos, atendendo alunos dos ensinos fundamental, médio e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Possui 44 turmas, dentre as quais quatro são do Tempo Juvenil, totalizando 138 alunos matriculados neste programa.

De acordo com os dados disponíveis no Inep, em 2017 essa escola possuía 56 professores efetivos e uma estrutura física, contando com biblioteca, sala de leitura, laboratório de ciências, laboratório de informática com internet e computadores disponíveis para os alunos, além de quadra esportiva. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) da escola foi de 3.7 em 2015 (BRASIL, 2017).

O Programa Tempo Juvenil, na Escola do Bosque, consta de duas etapas: a etapa 3 (equivalente ao 6º e 7º anos) e a etapa 4 (equivalente ao 8º e 9º anos) do ensino fundamental, com duas turmas cada. Observamos a etapa 4, turma A. A turma em questão era formada, no início do ano letivo de 2018, por 35 alunos. Em meados da I unidade, pudemos observar 21 alunos frequentando as aulas. A maioria (18) é de meninos e apenas 03 são meninas, com idades compreendidas entre 15 (6) e 18 (1) anos. Dos alunos questionados, 10 se declararam de cor parda, 04 negra, 03 amarela, 02 branca, 01 indígena e 01 não respondeu a questão; 19 cursam a etapa 4 do Tempo Juvenil pela primeira vez. Dos alunos que são repetentes, um tem 17 anos e cursa a etapa 4 pela terceira vez e o outro aluno já com 18 anos cursa a referida etapa pela segunda vez.

¹³ Nome fictício escolhido para a professora de Língua portuguesa

Passando para a análise do ambiente familiar, 11 alunos declararam morar com os pais, 06 moram somente com a mãe, 01 só com o pai, 02 com os avós e 1 mora sozinho. Quanto ao grau de instrução das mães dos alunos da etapa 4 do Tempo Juvenil, segundo as respostas do questionário, variou de não alfabetizada ao ensino médio completo, sendo que a maioria (08) possui apenas o ensino fundamental incompleto. Quanto ao grau de instrução do pai, variou de não alfabetizado (2) ao ensino superior completo (01). 05 estudantes disseram que o pai era alfabetizado, não especificando o grau de instrução; outros 05 apontaram que seus pais possuem o ensino fundamental incompleto e 4 não conhecem o pai.

Em outro nível, foi possível apurar sobre o local de casa onde costumam estudar. O quarto (13) e a sala (03) foram os locais mais citados. A maioria (14) relatou que a família não recebe nenhum tipo de auxílio de política social como o Bolsa Família¹⁴.

Quando questionados se estudavam em casa, 14 alunos disseram que só estudavam nas vésperas das avaliações, 05 responderam que sempre estudavam e 02 disseram que nunca estudavam. Em relação à resolução das tarefas de casa, 12 disseram que sempre resolvem, 07 disseram que às vezes resolvem e 02 alunos disseram que nunca resolvem. A maioria (16) dos alunos afirmou que não recebe ajuda nas tarefas de casa, enquanto 05 alunos disseram que recebem ajuda dos pais. Vale ressaltar que, no período observado, em nenhum momento a professora de Língua Portuguesa passou exercício para casa aos alunos.

Quanto à professora de português, a maioria (08) considerou a relação com a docente muito amistosa, 07 amistosa, 05 pouco amistosa e 01 não amistosa. Já em relação aos colegas, a maioria (11) dos alunos considerou a sua relação muito amistosa, 07 como amistosa e 03 como pouco amistosa.

Adotamos como procedimento para a construção dos dados a observação participante e a entrevista semiestruturada. Tivemos o primeiro contato com a Escola do Bosque e com a professora Clara no dia 03 de abril de 2018. Muito solícita, ela aceitou participar da nossa pesquisa. Somente um mês depois iniciamos esta etapa da pesquisa, que teve duração de 1 mês e meio, permitindo-nos observar um total de 08 aulas com 50 min cada.

Escolhemos a observação participante por caracterizar-se “[...] pela presença constante do pesquisador no campo e a observação direta das atividades de um grupo local de sua

¹⁴ Bolsa Família é um programa de transferência direta de renda, direcionado às famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o País, de modo que consigam superar a situação de vulnerabilidade e pobreza. Foi instituído no Governo Lula pela Medida Provisória 132, de 20 de outubro de 2003, convertida em lei em 9 de janeiro de 2004, pela Lei Federal n. 10.836, que unificou e ampliou o programa.

ocorrência” (TURA, 2003, p.187). O período de observação com a professora Clara ocorreu de forma não esperada devido à falta da docente na unidade escolar por 21 dias em virtude de problemas de saúde e também por muitas vezes adiantar o horário das aulas.

Tura (2003) destaca a importância do caráter reflexivo da pesquisa social. Valendo-nos disso, iniciamos um diário de campo em que ao final de cada observação procurávamos entender o processo ocorrido em sala, imbricado com as regras da prática do sociólogo inglês Bernstein, considerando que “Nossos relatórios de pesquisa expressam não a realidade social observada, mas uma construção do real, a partir de nossas observações, de nossos pressupostos teórico-metodológicos e do recorte que fazemos numa realidade multifacetada” (TURA, 2003, p.186).

Outro instrumento adotado para a construção dos dados desta pesquisa foi a entrevista, que, segundo André (2013), é uma das principais vias para se revelar os significados atribuídos pelos participantes do caso investigado. Este instrumento foi pertinente em nosso estudo de caso, pois, associado às observações, possibilitou reconstruir os processos e relações que configuram a experiência escolar diária.

A entrevista semiestruturada ocorreu na última semana do período de observações, pois acreditávamos que neste processo surgiriam questões que pudesse ser respondidas no momento da entrevista como, de fato, ocorreu. No ato da entrevista, o pesquisador realiza “[...] correções necessárias solicitando esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

Para analisar os dados, foram utilizados fragmentos das transcrições de oito aulas da turma 4A do Programa Tempo Juvenil. O fragmento da aula é denominado de episódio e constitui a tarefa ou ação desenvolvida pela professora durante o período de observação.

4 SOBRE A DOCENTE E SUA PRÁTICA

Clara é uma professora experiente, dedicada, que atua há 20 anos na docência. É formada em Letras e especialista em Literatura Brasileira e em Psicopedagogia Clínica Institucional. Esta última especialização contribuiu para que fosse escolhida para trabalhar na EJA-Tempo Juvenil. De acordo com a docente, sua entrada na EJA foi um recomeço, pois se torna um desafio para qualquer professor trabalhar com alunos que estão em programas de

liberdade assistida, com defasagem idade-série muito alta, desmotivados e que, muitas vezes, precisam ser “realfabetizados”.

Sobre o Programa Tempo Juvenil, a professora expõe como ponto positivo a questão de que o programa contribui para a redução da defasagem idade-série dos alunos, facilitando sua entrada no ensino médio regular. Como ponto negativo, a professora afirma que o tempo cursado nas etapas não é suficiente para os alunos recuperarem conhecimentos que são pré-requisitos das séries regulares correspondentes.

A professora Clara aponta algumas dificuldades para com o trabalho dos alunos no Programa, por exemplo, o material disponível para o Tempo Juvenil. O livro, segundo a docente, traz poucos conteúdos para ser utilizado nas duas etapas: etapa 3 (equivalente ao 6 e 7º anos) e etapa 4 (equivalente ao 8º e 9º anos), possui textos desmotivadores e que não são interessantes para os adolescentes. A quantidade de livros que chegou para a Escola do Bosque, de acordo com a direção, foi insuficiente para as duas etapas e por isso a professora quando os utiliza faz rodízio dos mesmos, usando-os e recolhendo-os para contemplar as duas etapas. Para auxiliar a sua prática, a docente procura trabalhar textos selecionados por ela mesma como as crônicas, que Clara considera interessantes e se aproximam mais da realidade dos alunos.

Sobre os critérios utilizados para selecionar os conteúdos trabalhados, a professora disse que seu critério é o conhecimento do próprio aluno. O planejamento de suas aulas segue a observação e o andamento de cada sala:

Aquela turma se ela não acompanha determinado assunto o que eu faço, eu volto com um texto para tentar reforçar e eu não tenho pressa. A minha questão toda não é pressa com eles, eu tenho esse cuidado, eu não sigo um planejamento pronto porque eu considero o meu aluno. Eu considero aquilo que ele pode acompanhar, lógico que a gente não vai ficar perdendo tempo o tempo inteiro num assunto, mas eu considero o letramento e a leitura. A leitura e a interpretação de texto são à base do meu trabalho (Professora).

De acordo com Clara, a leitura é o conteúdo mais importante para que seus alunos aprendam, seguido da escrita. Sendo assim, a professora considera que despense muito tempo na correção da escrita dos textos e com o trabalho com as variantes lingüísticas. Sua maior preocupação é transpor a barreira do preconceito lingüístico. De acordo com a docente, seu objetivo é que seus alunos falem corretamente, uma vez que os adolescentes utilizam muitas gírias, influenciados pelo meio social em que vivem. Nas palavras da professora: “É uma batalha todo dia”.

A professora considera a ortografia o conteúdo com maior dificuldade para se trabalhar com a EJA Juvenil. De acordo com ela: “Se você for trabalhar com a regra ortográfica clássica, você não consegue”. Entretanto, para a docente, o problema mais gritante da EJA é a leitura e sua interpretação. Neste sentido, seu trabalho ocorre da seguinte forma: “[...] hoje eu trabalho mais com idéias principais, as idéias secundárias e vou tentar que eles expliquem com as palavras deles aquilo que entenderam. Então é mais discussão de grupo mesmo, quase uma terapia de grupo”.

Sobre a avaliação do percurso dos alunos no Tempo Juvenil, a docente relatou que esta é realizada principalmente pela observação dos adolescentes e, como pudemos observar no período em que estávamos realizando a pesquisa na Escola do Bosque, verificamos que a professora Clara conhece todos os seus alunos pelo nome e a história de vida de cada um. A docente defende: “eu não posso avaliar uma folha de papel. Eu não posso avaliar uma folha de papel como sendo o rendimento daquele aluno”.

Com relação à visão que a docente tem de seus alunos, ela pontua:

Muito distraídos, a maioria está fora do foco, eles precisam ser motivados e isso aí não é trabalho de um professor, tem que ser o grupo inteiro falando a mesma língua. Então assim, como a gente tem um grupo coeso, a maioria, a maioria não, cem por cento dos colegas tentam fazer esse trabalho de auto estima para que o aluno não desista, para que os alunos prossigam adiante porque hoje em termo de educação a EJA é parte que mais sofre com a evasão escolar. Ora é a distância, ora são as companhias, ora estão envolvidos em alguma coisa não lícita, ora eu não quero porque não quero, ora e a maioria das vezes a família não acompanha, coloca aqui como um despejo, não tem mais o que fazer aí coloca aqui na EJA (Professora).

Podemos perceber na fala da professora Clara diversas questões enfrentadas pela EJA, principalmente com relação à evasão escolar. De acordo com Arroyo (2001), a história da EJA é muito mais tensa que a educação regular, muitos são os fatores que marcam a EJA como às margens das políticas públicas no país. Para o autor:

Os olhares tão conflitivos sobre a condição social, política, cultural desses sujeitos têm condicionado as concepções diversas da educação que lhes é oferecida. Os lugares sociais a eles reservados – marginais, oprimidos, excluídos, empregáveis, miseráveis [...] – têm condicionado o lugar reservado a sua educação no conjunto das políticas oficiais. A história oficial da EJA se confunde com a história do lugar social reservado aos setores populares (ARROYO, 2001, p. 04).

Como apontado por Clara, é no trabalho em grupo que se procurava realizar práticas que valorizem o repertório de vida dos educandos, suas necessidades, ritmos e vivências.

Na sequência, apresentamos os dados que permitem caracterizar a prática pedagógica da docente. Para isso, valendo-nos dos dados produzidos nas observações das aulas e da entrevista, analisamos o “que” e o “como” da prática pedagógica na sala de aula, isto é, os contextos regulador e instrucional e as regras a eles subjacentes.

Para a caracterização da prática pedagógica, utilizamos instrumentos adaptados do Grupo de Estudos da Sala de Aula (ESSA), do Instituto de Educação, da Universidade de Lisboa, que contêm indicadores para as relações entre espaços, discursos e sujeitos. Esse grupo tem produzido uma série de pesquisas empregando a teoria de Bernstein e contribuído com a produção de instrumentos e materiais que auxiliam na caracterização do que e do como da prática pedagógica.

Os indicadores permitem identificar e analisar os graus de enquadramento e classificação da prática pedagógica. A escala varia entre muito forte (C ++, E++) e muito fraco (C-- , E--). O presente artigo tem como fundamentação a teoria do discurso pedagógico do sociólogo Bernstein, constituindo a principal base conceitual do estudo. A recontextualização integra o campo da reprodução/transformação do discurso pedagógico, princípio que, de forma seletiva, “[...] apropria, realoca, refocaliza e relaciona outros discursos para constituir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos” (BERNSTEIN, 1998, p. 33).

As regras recontextualizadoras relacionam os discursos de competência e de ordem social. Elas constituem um discurso pedagógico específico. O deslocamento do discurso, segundo Bernstein (1998, p.32), “À medida que o discurso se desloca de seu lugar de origem para o seu novo posicionamento como discurso pedagógico, uma transformação acontece. [...] porque toda vez que um discurso se move de uma posição para outra, há um espaço no qual a ideologia atua”.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

5.1 Caracterização da Prática da Professora em relação ao Discurso Regulador (DR)

Os instrumentos utilizados para caracterização da prática da professora em relação ao Discurso Regulador são as Regras Hierárquicas que, para Bernstein (1996), são as regras de conduta que estabelecem as condições para a ordem, o caráter e os modos de comportamento. A seguir, analisaremos estas regras “[...] na relação de comunicação entre professor-aluno”,

“quando os alunos fazem perguntas” e “perante os comportamentos não legítimos” como apresentados nos quadros 12, 13 e 14.

Quadro 12 - Contexto Regulador (DR)-Regras hierárquicas na relação comunicação professor-aluno

Contexto regulador (DR) - Regras hierárquicas Relação entre sujeitos: professor-aluno				
Indicador	E++	E+	E-	E- -
Na relação de comunicação	A professora polariza o discurso, sem permitir a intervenção dos alunos.	A professora polariza a comunicação, mas, permite a intervenção pontual dos alunos a qualquer momento, sem alterar o seu discurso.	Privilegia uma relação dialógica de comunicação, com os alunos.	Privilegia uma relação sempre dialógica de comunicação com os alunos, permitindo troca de conhecimentos entre os dois lados.
<p>Episódio 1 do dia 04/05/2018</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Professora: Ontem eu fiquei muito chateada que peguei e coloquei Claudio* na frente, junto com Daniel e mais quatro. Porque eram aqueles que estavam querendo aprender e o restante bagunçando, depois a sala entrou em um nível legal que eu espero que aconteça hoje. 2. Professora: A gente terminou a questão/revisão dos tipos de linguagem? 3. Aluno: Não 4. Aluno: Tipo de linguagem ia fazer, mas aí tocou o sinal. 5. Professora: Deixe-me ver seu caderno? 6. Professora: Ah, pronto! Vamos lembrar aqui os gêneros. Continuando, tá gente? Vamos pegar no nível da prova... 7. Professora: Você quer ver uma prova? (apontando para mim). A professora me entrega a avaliação e solicita que eu a veja. 8. Professora: Gente, por favor, o celular não! 9. Professora: Pronto!!! Vamos lá gente! 10. Professora: Gente, olha! quando a gente fala em gênero textual, a gente fala de quê? Que tipo de gênero eu estou lendo? Eu posso usar o gênero textual também para escrever. Como é que eu vou escrever alguma coisa? Eu posso escrever como gênero descritivo (escreve no quadro), certo? Se vocês forem descrever Pedro hoje, como é que vocês o descreveriam? Todo mundo olhando para Pedro cara-de-pau (o aluno está com uma camisa de futebol e óculos escuros, faz pose quando a professora cita o seu nome) oh, oh a cara! Oh, precisando de óleo de peroba. Um aluno o descreve como são-paulino. 11. Professora: O que se pode dizer de Pedro? Daniel descreve aí para mim... Coloca os óculos, Pedro! 12. Aluno: Ladrão, safado... 13. Professora: Não! A descrição física. 				

- 14. Outro Aluno:** A aparência morena, um metro e oitenta...
- 15. Professora:** Então pronto! A gente consegue identificar Pedro pela descrição de Daniel?
- 16. Alunos:** Não
- 17. Professora:** Com um metro e oitenta tem um monte por aí...
- 18. Professora:** Então, assim, eu tenho que chamar atenção para um ponto forte dele. Qual seria hoje? A camisa.
- 19. Professora:** Quantos alunos estão vestidos com esta camisa hoje?
- 20. Professora:** Então vocês entenderam? Se eu falar assim: oh, gente eu estou precisando falar com um aluno que está com a camisa do São Paulo. É fácil achar este aluno? E o aluno que está com a camisa do Nirvana? Aqui na sala só tem um... Vocês entenderam agora o que é descrever? Quando eu vou descrever, para que a minha descrição seja a mais fácil de chamar atenção para determinado ponto, eu tenho que pegar naquele detalhe inconfundível. É aquele que não vai deixar você errar...Se você disser: chama aquele aluno de camisa laranja lá da sala... a Fanta... Quem é a Fanta?
- 21. Professora:** Vocês entenderam que gênero é esse, gente? Quem tem dúvida de que gênero é esse?

*Todos os nomes utilizados são fictícios.

Fonte: Pesquisa direta da autora, 2018.

Podemos identificar facilmente a posição da professora como autoridade em sala de aula. Clara é uma professora experiente, respeitada perante a comunidade escolar, não aceita brincadeiras inapropriadas nem conversas paralelas em sua aula, tem o controle e gestão da sala. Ela polariza o discurso na explicação do conteúdo, porém, conhece seus alunos individualmente, os engloba em seus exemplos, permitindo que eles façam perguntas durante sua explicação. Dessa forma, podemos classificar a prática da professora Clara, nas relações de poder, uma classificação forte (C+), já que na relação professor/aluno, é ela que detém o poder em sala de aula como observado nas aulas. Um grau de enquadramento forte (E+), distanciando-se da Pedagogia Mista que prevê um enquadramento muito fraco (E--) para as relações de comunicação em que o professor permite maior controle dos alunos no processo comunicacional. Com relação à classificação entre os espaços, não há um episódio que nos permita afirmar isto, mas no conjunto das aulas podemos inferir que a classificação da professora Clara nas relações entre os espaços é fraca (C-), pois o limite entre o espaço da professora e o espaço de seus alunos é frágil, uma vez que a docente permite a aproximação e estabelece uma relação aberta com eles.

Quadro 13 - Contexto Regulador (DR)-Regras hierárquicas quando os alunos fazem perguntas

Contexto regulador (DR) - Regras hierárquicas Relação entre sujeito: professor-aluno				
Indicador	E++	E+	E-	E- -
Quando os alunos fazem perguntas	Ignora as perguntas dos alunos e continua sua explanação.	Responde diretamente ao aluno que formulou a pergunta.	Responde formulando perguntas e fornecendo algumas informações, ajudando o aluno a encontrar a resposta.	Responde promovendo a discussão entre os vários alunos e a professora até chegarem a uma resposta.
Episódio 1 do dia 08/05/2018				
<ol style="list-style-type: none"> 1. Aluno: Professora, você explica essa aqui, por favor? A d? 2. Professora: Qual é a função sócio-comunicativa da terceira pessoa? Você disse que é terceira pessoa, né? 3. Aluno: Acredito que a função é narrar o que está acontecendo. 4. Professora: Seria, se fosse da terceira pessoa. E se fosse da primeira pessoa? 5. Aluno: Seria descrever o que ela é. 6. Professora: Olha, qual é a sua finalidade? Esse domínio discursivo? Bom, se for terceira pessoa serve para narrar, se for primeira pessoa é para demonstrar o que? 7. Aluno: O que ela está fazendo. 8. Professora: Os fatos... Então, pronto: Quais são as características? Qual é o público alvo deste texto? Esse texto foi escrito para quem? 9. Aluno: Eu acho que para o público geral, não é não? 10. Professora: Para que ou para quem é a resposta. Quem é o público alvo? Por exemplo, se Maria me chama e fala assim... Clara, o que está acontecendo lá na sala? Quem é o público alvo? 11. Professora: A direção, a quem compete saber o andamento daqui da sala de aula. 12. Aluno: Acho que entendi. 13. Professora: Qual é o tema e o assunto do texto? Porque o avô e a avó da história são tão diferentes? 14. Aluno: Essa aí eu entendi [...]. 15. Aluno: Professora, deixa eu só tirar uma dúvida aqui: Esta b, qual o tipo discursivo e qual o tipo de texto que quer saber? 16. Professora: Qual é o tipo discursivo? Oh, narrativo tem dois erres... 17. Aluno: Eu coloquei errado aí... 18. Professora: Esse discurso é direto? É um falando com o outro. É indireto? É um contando o que os dois estavam conversando? Que discurso é esse? 19. Professora: Gente, discurso direto é quando um comunica com outro, um fala e o outro responde. Discurso indireto é se eu entrar aqui e contar como os dois estavam conversando, uma terceira pessoa contando uma coisa que aconteceu ao vivo... 				

Fonte: Pesquisa direta da autora, 2018.

Podemos perceber no episódio 1 que, quando um aluno faz uma pergunta, a professora não o ignora, responde ao aluno formulando outras perguntas para que ele consiga chegar à resposta correta. Interessante observar, no turno 19, que a docente, percebendo que a dúvida do aluno também pudesse ser a de outros, chama a atenção da turma, dando informações para que todos compreendessem e respondessem à questão. Neste sentido, podemos classificar a prática da professora com um grau de enquadramento fraco (E-).

Quadro 14 - Contexto Regulador (DR)- Regras hierárquicas perante os comportamentos não legítimos

Contexto regulador (DR) - Regras hierárquicas Relação entre sujeito: professor-aluno				
Indicador	E++	E+	E-	E- -
Perante os comportamentos não legítimos	A professora irrita-se utilizando controle imperativo.	A professora chama a atenção dos alunos recorrendo a apelos de natureza posicional.	A professora chama a atenção dos alunos recorrendo a apelos de natureza posicional ou pessoal.	Ouve as razões dos alunos quando estes justificam seus comportamentos ilegítimos e discute essas razões utilizando um controle pessoal.
Episódio 1 do dia 04/05/2018 (Gênero textual)				
<ol style="list-style-type: none"> Professora: Que isso? Que isso? Aluno: Sono! Professora: Vamos ter modos, eu já disse que sala de aula é espaço de aprendizagem! E guarda esta mochila que eu não quero saber de celular hoje não, não quero conversa hoje com ele não! Professora: Bora lá gente, então... 				
Episódio 2 do dia 08/05/2018 (Avaliação processual)				
<ol style="list-style-type: none"> Professora: Eu quero a sala imersa na leitura. Peraí, eu mandei ler, não mandei conversar!!! Olha, quem marcar isso aí e me entregar, com rapidez, eu vou fazer duas perguntas daí do texto, se não acertar não vai fazer o simulado não, vai ficar com a nota que eu der! Professora: É brincadeira que não se consegue nem fazer uma leitura! Professora: Gente, eu vou dar nota nisso aí, tá? Eu acho melhor vocês capricharem porque vou usar isso aí para nota [...] Professora: Gente, na última aula eu coloquei tipos de texto e gênero textual. Pode abrir o caderno que vocês vão achar. Meu deus do céu! (irritada), acabei de trabalhar isso [...]. Professora: Que é isso aqui? Faz uma coisa com boa vontade! 				

5. **Aluno:** Eu estou fazendo!
6. **Professora:** **Você está pedindo para perder de ano e eu não quero, porque eu sei que você é inteligente.**
7. **Aluno:** mas esse dois está certo?
8. **Professora:** não, só está certo o primeiro!
9. **Professora:** olha, o serviço do preguiçoso faz mais vezes, viu?! [...]

Episódio 3 do dia 22/05/2018 (Advérbio)

1. **Professora:** Pode ser gente? **Vamos lembrar que eu tenho avaliação e que hoje eu estou definindo aqui o meu relatório. Nessa aula eu estou definindo o meu relatório. É melhor que a gente tenha uma aula bem tranquila.** 4A, como vocês foram de simulado? (os alunos respondem que bem) e aqui, o 3B? Pela risada foi ótimo!
2. **Professora:** Gente, presta atenção! Eu vou começar pelos donos da casa e depois eu volto... A gente trabalhou até verbo, certo? Hoje a gente vai começar a trabalhar as classes gramaticais que modificam esse verbo [...].

Episódio 4 do dia 05/06/2018 (Verbo)

1. **Professora:** Olha! Eu, agora, quando fizer a chamada **e esquecerem o caderno, sem material eu não vou querer em sala de aula, né gente?** [...].
2. **Professora:** Gente que conversa é essa! **Você já está muito bom na fita comigo...**
3. **Aluno:** Quem?
4. **Professora:** Tu
5. **Aluno:** O que eu fiz?
6. **Professora:** Você não fez, foi isso!
7. **Professora:** Os dois, eu quero você aqui na frente porque eu não quero perder você. Aliás, eu não quero perder nenhum dos dois! É, mas eu quero rendimento seu também. Poxa vida, você é um cara tão bacana, meu Deus do céu, um menino carinhoso, um cara bacana, tudo de bom, menino!

Episódio 5 do dia 07/06/2018 (Verbo- Texto)

8. **Professora:** Pronto, gente? Eu não acredito, Moana, que você, **logo você, que eu elogiei tanto!**

Episódio 6 do dia 12/06/2018 (Verbo)

1. **Professora:** Ôpa! Qual o motivo da conversa? Meu amiguinho, você que chegou agora, vem para frente de Carlos. **Vamos evitar problemas com Clara Bezerra!**
2. **Professora:** Gente, nós só vamos trabalhar verbos na prática. Então nós vamos reconhecer esses verbos.
3. **Professora:** Quem está aí brincando com o celular ligado, perdendo o juízo?
4. **Professora:** Qual o motivo da conversa aí no fundo? Vocês estão entrando agora no 9º ano da EJA, etapa 4. **Vocês tenham cuidado com isso, já que a primeira não contemplou todo mundo,** essa etapa agora é mais forçadinha. Nós já vamos trabalhar compreensão textual. Bia* já está rodando o material... Hoje só é uma aula, né? Para próxima aula já vou trabalhar com ele, já englobando a questão do pronome porque o 9º ano corresponde ao 2º ano do ensino médio, os conteúdos, só que de uma forma mais leve, então vocês dêem uma segurada aí no reagge, evitem perder aula...
5. **Professora:** Cuidado com a risada, quem ri por último ri atrasado comigo, mas atrasado mesmo! Porque vai ter que voltar para rir novamente comigo.

*Todos os nomes utilizados são fictícios

Fonte: Pesquisa direta da autora, 2018.

A professora mantém uma postura firme perante os comportamentos não legítimos¹⁵ dos alunos, repreendendo-os no momento do ocorrido. No episódio 1, um aluno boceja bem alto e a professora, em tom de ordem, pede para que ele guarde o celular e mostra que aquele comportamento não é apropriado para sala de aula.

No episódio 2, a professora Clara precisou adiantar o horário por falta de um professor que estava doente. Para isso, ela solicitou aos alunos da outra turma (Etapa 4B) do Tempo Juvenil que viesse para sala que eu estava observando. Ela deu uma atividade para cada turma diferente e falou para os meninos que seria uma avaliação. Com as duas turmas juntas, os alunos ficam muito agitados. Ela utilizou-se do artifício de recompensa para que eles realizassem a atividade como visto no turno 1.

Ainda no episódio 2, no turno 3, a professora se irrita com a pergunta de um aluno durante a avaliação surpresa e virando para mim, diz: “não foi isso que você observou na última aula? Quer dizer, já vem em cima a atividade para poder servir de fixação e ainda não sabe?” (Professora).

No episódio 3, a professora precisou reunir duas turmas novamente, a etapa 4A com a etapa 3B. Ela organizou a sala em dois grupos e as turmas não se misturaram. Como estou observando a etapa 4 A, equivalente a, 8º e 9º anos, a docente deu aula para esta etapa e, ao final, pediu que a outra sala também copiasse o conteúdo do quadro que foi sobre o Advérbio.

Podemos perceber que quando a professora faz a junção de duas turmas de etapas diferentes há uma interferência na qualidade das aulas e um desgaste da própria professora que, em uma de suas falas, destacou: “Esse negócio de subir aula está me deixando doidinha!” (Professora, 19/06/2018). Para conseguir gerenciar duas turmas ao mesmo tempo, ela utilizou-se de ameaça com os alunos como observado no turno 1. Ou os alunos se comportariam para que a aula fosse tranquila ou a avaliação do relatório da unidade não seria favorável a eles.

No episódio 4, um aluno esqueceu o caderno e a professora, em tom imperativo, diz que não permitiria mais que seus alunos assistam a sua aula sem o material. Neste mesmo dia, chama a atenção da turma com tom de ameaça dizendo não ter condições de continuar a

¹⁵ Comportamento não legítimos pode ser entendido como indisciplina.

ministrar a aula, caso eles não colaborassem, pois faltou devido a uma pneumonia que a afastou durante 21 dias das aulas e por conta disso ainda estava se recuperando.

Ocorreu no episódio 5 que a professora saiu da sala para adiantar aula em uma outra turma, deixando os alunos lendo um texto. Quando a professora voltou, a discente Moana estava em pé ao fundo da sala conversando com um colega. A docente a repreendeu e a discente voltou para o seu lugar.

Por último, no episódio 6, a professora deixa claro, na relação de comunicação professor-aluno, sua posição de poder quando no turno 1 fala seu nome e sobrenome mostrando que ela é a autoridade em sala. Ela não aceita nenhum tipo de brincadeira em sala, irrita-se, principalmente quando os meninos usam o celular e ficam conversando paralelamente a sua explanação. Sendo assim, podemos classificar a prática pedagógica da professora com um grau de enquadramento forte (E+).

5.2 Caracterização da Prática da Professora em relação ao Discurso Instrucional (DI)

As Regras de Seleção, utilizadas para caracterização da prática da professora em relação ao Discurso Instrucional, são um conceito desenvolvido pelo grupo ESSA em seus estudos sobre a pedagogia mista. Em uma prática pedagógica mista, busca-se que o professor selecione os conteúdos, levando em consideração uma relação dos conteúdos escolares e os conhecimentos do cotidiano de seus alunos a fim de que se crie um contexto favorável à aprendizagem de todos.

A seguir, veremos os indicadores utilizados para caracterizar a prática da professora quanto às regras de seleção nas perguntas dos alunos, em relação aos conhecimentos intradisciplinares, interdisciplinares, acadêmicos e não acadêmicos analisados nos quadros 15, 15, 16, 17 e 18.

Quadro 15 - Contexto Instrucional (DI) – Seleção nas perguntas dos alunos

Contexto Instrucional (DI) – Seleção dos Conteúdos Relação professor-aluno				
Indicador	E++	E+	E-	E- -
Nas perguntas dos alunos	A professora aceita unicamente as perguntas que se enquadram	A professora aceita pontualmente outras perguntas	A professora aceita algumas perguntas que, de algum modo, tenham	A professora aceita todas as perguntas, mesmo as que não têm nada a

	nos conteúdos que estão a ser explorados	relacionadas com outro conteúdo, mas, sempre retomando o conteúdo que está sendo explorado.	a ver com o assunto que está sendo explorado.	ver com o assunto que está sendo explorado.
Episódio 1 do dia 04/05/2018				
<ol style="list-style-type: none"> 1. Aluno 1: Esse barulho aí... 2. Aluno 2 : Tá rolando briga? 3. Aluno 1: Tão brigando aí... 4. Professora: Por exemplo, eu posso assistir a uma briga... certo? Na hora de contar uma briga, eu posso achar que um começou, aí Fernando* estava lá e dizer: não, pró, quem começou foi o outro. Aí você fala assim: É, eu acho que nenhum dos dois deveria brigar, mas, fulano tinha razão, porque você conhece a história. Aí, você vai argumentar comigo quem estava certo e quem estava errado. Eu vi a briga daqui e não estava lá junto. Depois você vem e eu vou conversar com você e você vai me contar o que sabe. O que eu vi é uma coisa [...] <p>*Todos os nomes utilizados são fictícios.</p>				

Fonte: Pesquisa direta da autora, 2018.

No decorrer das observações, não verificamos perguntas dos alunos que a professora tenha selecionado para explicação dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Entretanto, no episódio 1, registramos comentários dos alunos a respeito de uma briga que ocorria no pátio da escola durante a aula da professora que aproveitou-se dos comentários dos mesmos para contextualizar e exemplificar o conteúdo abordado: tipos de discurso. Essa ocorrência nos induz a inferir que em outras situações, a docente, em relação a esse indicador, possui um grau de enquadramento muito fraco (E--), ou seja, ela aceita todas as perguntas, mesmo as que não tenha nada a ver com o assunto que está sendo explorado.

Quadro 16 - Contexto Instrucional (DI) – Seleção nas relações intradisciplinares, na utilização da aprendizagem em novas situações

Contexto Instrucional (DI) – Seleção dos conteúdos Relações intradisciplinares				
Indicador	C++	C+	C-	C- -

Na utilização da aprendizagem em novas situações	Não são usadas situações de aplicação dos conteúdos	As situações de aplicação são usadas pontualmente para exemplificar o conteúdo	As situações são usadas com frequência e são relacionadas com outros conteúdos de Português.	As situações de aplicação permitem sempre relacionar outros conteúdos.
<p>Episódio 1 do dia 19/06/2018</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Professora: [...] Teve uma seleção para o Hiper o ano passado e essa seleção é para segurar vaga, porque um turno só, menor aprendiz... você não tem aquele vínculo, mas você tem seu salário ali, né? Que não é integral, mas é por um turno só de trabalho, porque no outro é estudante tem que estar na escola. É lei! E aí foi um monte de aluno aqui da Escola do Bosque fazer essa seleção [...] Eu conheço uma moça que é gerente dos caixas, eu encontrei com ela e ela me disse: “Clara*, teve um monte de aluno seu da Escola do Bosque fazendo a seleção” [...] Aí eu falei assim: Ah, foi? E os meninos passaram? Ela falou: Vem cá, vou lhe mostrar a seleção... Oh, gente, a prova constava de uma questão só, fazer uma carta, endereçada ao Hiper, solicitando a vaga de emprego e argumentando porque ele tinha que ser contratado. Olha porque a gente escreve! Oh, gente, daqui não passou ninguém. Dos oito daqui não passou ninguém, triste né? Sabem por quê? Já erraram no pronome de tratamento, o pronome de tratamento para área comercial, quem é que sabe? 2. Aluno: Vossa Senhoria. 3. Professora: Vossa Senhoria. Muito bom, Pedro, Vossa Senhoria. 4. Professora: Eu já tinha falado sobre isso, já tinha dado aula para vocês... 5. Alunos: risos 6. Professora: Ah moleque, que bom que lembrou. Sinal que ficou! É Vossa Senhoria, ô, gente! Mas capengaram um bocado e a outra coisa, quando eu vou requerer alguma coisa, primeira coisa que tenho que ter é informação, você coloca lá: Vossa Senhoria, fulana de tal, na atenção de Simone... à Senhora Simone Almeida! Você não é íntima dela e é uma pessoa mais velha, senhora Simone Almeida, gerente geral da Walmart, coloca um tracinho Hiper Bom Preço, Vitória da Conquista - Ba, porque não é uma loja única, Bom Preço, Walmart tá no Brasil inteiro e você tinha que ter esses cuidados. Eu estou falando isto porque se houver uma oportunidade, vocês fiquem atentos. Por exemplo, você tem uma casa e colocou para alugar, aí o seu inquilino é muito porco, já quebrou a instalação hidráulica, você soube que a instalação elétrica está um lixo e aí você quer seu imóvel de volta, você vai escrever essa carta como? O senhor manda minha casa de volta? Se for pela imobiliária, qual o pronome de tratamento que vocês vão usar? Vossa Senhoria, certo? Agora, assim, vou dar uma dicazinha, na dúvida... Ô meu Deus eu esqueci, esqueci como é que fala, você quer usar o recurso que está aqui na manga! Em vez de senhor e senhora só... Ilustríssimo Senhor fulano de tal, aí você coloca ilustríssimo na frente, você tem que mostrar que é superior, o cara lá acabou com sua casa, não acabou? A gente não revida a gente mostra que é melhor [...]. <p>*Todos os nomes utilizados são fictícios.</p>				

Fonte: Pesquisa direta da autora, 2018.

Na utilização da aprendizagem em novas situações, a professora Clara procura fazer relações entre conhecimentos da área de português e os contextualiza com a realidade dos alunos. Neste episódio, ela utiliza de um acontecimento comum que provavelmente seus alunos irão enfrentar algum dia, e mostra-lhes, por meio de um exemplo, como o conteúdo de português (pronomes de tratamento) pode ajudá-los a conseguir uma vaga de emprego. Os alunos prestaram atenção e, aparentemente, mesmo ela já tendo comentado esse exemplo anteriormente, demonstraram interesse na aula e a professora ficou satisfeita com sua explicação, pois o aluno se lembrou da aula. Neste caso, podemos dizer que a prática pedagógica da professora apresenta um grau de classificação fraca (C-).

Quadro 17 - Contexto Instrucional (DI) – Seleção nas relações interdisciplinares, na utilização da aprendizagem em novas situações

Contexto Instrucional (DI) – Seleção dos conteúdos Relações interdisciplinares				
Indicador	E++	E+	E-	E- -
Na utilização da aprendizagem em novas situações	As situações de aplicação nunca se referem a conhecimentos de outras disciplinas/áreas disciplinares	As situações de aplicação são usadas pontualmente para exemplificar um conteúdo de Português.	Com frequência são criadas situações de aplicação que relacionam conhecimentos de disciplinas/áreas disciplinares diferentes.	As situações de aplicação incluem, sempre, relações entre conhecimentos disciplinares/áreas diferentes.
Episódio 1 do dia 07/06/2018				
<ol style="list-style-type: none"> Professora: Ô gente, perai, que agora vocês vão tentar organizar o pensamento. Por que problemas são inevitáveis? Você conhece alguém que nunca os teve? O texto fala de que? Fala de um monge que estava ficando velho e resolveu o que? Conseguir um sucessor. Para isso ele chamou os dois que ele achava os melhores que tinha, mas só um poderia tomar o lugar dele. Então o que ele fez? Deu o mesmo tanto de feijão para um e para o outro. O que isso tem a ver com a vida da gente? A gente só está protegido enquanto está dentro da barriga da mãe, aquela bolha. Ali dentro você tem comida. O dente da mãe fica uma miséria porque tem que tirar o cálculo todo de algum lugar, geralmente o neném puxa dos dentes, para formar unha, ou vocês não sabem? Olha quanto vocês devem a mãe de vocês! E o que a mãe de vocês espera de vocês? O que vocês acham que uma mãe espera de um filho? Aluno: Ter orgulho. Professora: Exatamente. Professora: É o mínimo! Pensa na mãe de vocês ralando o dia todo, literalmente. Uma gravidez não é fácil e não é para todo mundo. Vocês não têm ideia os últimos dias de uma barriga, que tu não dorme porque se deitar o cabeção do neném vem... espreme aqui e você não consegue respirar. Eu que emagreci muito e só fiquei barriga, só tinha barriga! Eu não tinha certeza que meu neném iria nascer, foi uma gravidez complicada pra caramba, ficou 				

uma barriga imensa e eu perdi 22 kg, em vez de ganhar eu perdi 22 kg, aí fez aquele barrigão enorme...

5. **Aluna:** Eram gêmeos?
6. **Professora:** Não! E o meu medo que o ultrassom estivesse errado e na hora que abrisse tivesse dois, morria de medo! Agora tu imagina, vocês não têm ideia... só passando. Só parindo para saber o que é, quer dizer, **você passa nove meses perdendo ferro, perdendo cálcio, porque o neném se alimenta de que? Dos dentes da mãe, ou vocês não sabiam? Alimenta do que a mãe come. São tiradas as vitaminas dali, filtradas, vai primeiro para o bebê, depois é que vai para o resto do corpo da mãe, certo? A mãe ainda tem outro problema: todos os alimentos dela ainda são filtrados, alguns para estimular as glândulas mamárias, porque tem que ter leite para alimentar o filho.**

Episódio 2 do dia 12/06/2018

1. **Professora:** Ótimo para você saber porque a gente não pode comer muito.
2. **Professora:** A minha filha só queria comer miojo, depois eu coloquei ela para ler isso aqui, então ela falou: Mamãe, **só transforma em gordura, não tem nenhum nutriente**, vai colar na parede do seu estômago e se transformar em uma bola de câncer. Câncer não perdoa a idade, câncer mata de zero meses a cem anos.
3. **Aluna:** (comenta com os colegas que adora comer miojo)
4. **Professora:** Eu como até cru, Moana*.
5. **Aluna:** Cru é bom.
6. **Professora:** Eu como até cru. Parei de comer né? [...]
7. **Professora:** Como é consumo mundial, a quantidade de produto que a gente usa na casa da gente, se eu deixar, minha filha come miojo de manhã, de tarde e de noite. Eu é que não dou ousadia, independente de sua classe social todo mundo consome do mesmo jeito. É um alimento democrático e que não leva a gente a pensar no que a gente está comendo. A segunda parte do texto diz o seguinte: no primeiro parágrafo afirma que é um alimento da modernidade que faz bem e mal, agora onde é que ele faz bem? Ele é uma alimentação rápida, você faz e come um miojo em cinco minutos. Para quem não tem tempo para nada é uma! Eu ainda vou dizer mais para vocês, o problema do miojo é aquele saquinho de tempero, além da massa ser rica em colesterol. O saquinho que vem o sabor do tempero, aquilo ali é química pura. Na segunda parte do texto está escrito assim: Uma bomba de sódio. **Que é sódio, gente?**
8. **Aluno:** Sal
9. **Professora:** Sal. Sódio é sal, mas é um sal que faz bem ao corpo? Não, é um sal químico.

*Todos os nomes utilizados são fictícios.

Fonte: Pesquisa direta da autora, 2018.

No episódio 1 verificamos nos turnos 1 e 6 que a professora utilizou de conhecimentos científicos para explicar um texto que estava trabalhando com a turma. Ela também fala de sua experiência para atrair a atenção dos alunos para o tema. Em outra situação (episódio 2, turnos de 7 a 9), estabelece uma relação com outro conteúdo de ciências, mesmo que não aprofundado, para explicar, neste caso, o mal que o tempero do miojo faz à saúde. Ou seja, ela estimula diálogos na sala para que a turma participe da aula. Sendo assim, podemos dizer que a prática da professora apresenta um enquadramento fraco (E-).

Quadro 18 - Contexto Instrucional (DI) – Seleção nas relações entre conhecimentos acadêmicos e não acadêmicos, na utilização da aprendizagem em novas situações

Contexto Instrucional (DI) – Seleção dos conteúdos Relações conhecimento acadêmicos/ não acadêmicos				
Indicador	E++	E+	E-	E- -
Na utilização da aprendizagem em novas situações	As situações de aplicação nunca se referem ao cotidiano.	As situações de aplicação só muito pontualmente, se referem ao cotidiano.	São frequentes as situações de aplicação que relacionam o cotidiano com o conteúdo de Português.	As situações de aplicação relacionam sempre o cotidiano como o conhecimento científico.
<p>Episódio 1 do dia 04/05/2018</p> <p>1. Professora: Agora lembrando a vocês que o gênero narrativo não precisa ser todo narrativo. É narrativo, mas pode entrar na descrição do narrativo, a palavra “narrativo” vem do verbo narrar e narrar é a mesma coisa de contar. Onde é que eu vejo, ouço a palavra narração, nos domingos?</p> <p>2. Aluno: Futebol</p> <p>3. Professora: Futebol. Então vamos supor que vai que passar o jogo da seleção e eu estou em um lugar que o sinal da televisão não pega, mas a rádio pega muito bem. Cabe ao narrador a competência de narrar todos os passos do jogo para que eu imagine este jogo e possa ter o prazer de chamar o juiz de ladrão, eu possa gritar de cá: É pênalti! É porque o narrador foi fiel àquilo que ele viu, certo? Então foi o que ele fez? Ele contou para os ouvintes o jogo. E muitas vezes estamos na frente da televisão e a televisão pode ser enorme e passar alguma coisa despercebida, mas para o narrador não passa. Exatamente, para o narrador não passa, aí quando passa o replay é que vocês falam: olha, foi mesmo![...].</p> <p>Episódio 2 do dia 22/05/2018</p> <p>1. Professora: Olha aqui, vamos ver uma ação, quando o advérbio vai modificar o verbo. Daniel cantou no coral. Aí eu quero modificar a palavra cantou. O que eu coloco aqui? Daniel cantou bem ou Daniel cantou mal. Ele simplesmente cantou? Um aluno respondeu que não. Então vai modificar o verbo se eu colocar aqui... Daniel cantou mal no coral. Para que ele foi para lá, né? Estragar o coral. Se apresentar para dismantelar tudo! Ele cantou mal, então isso aqui é um advérbio que modificou o verbo. Então nesse caso aqui é o advérbio que vai modificar... o que salvou o coral é que Daniel era bonito,mas bonito qualquer novinho é,mas quando eu falo que Daniel é muito bonito,gente as meninas todas dessa sala estavam lá porque o advérbio muito que é intensidade vai modificar o adjetivo bonito... Olha só! Quase que eu coloco uma substituta em meu lugar, aí vem...Professora, mas ela é bem novinha né? fala assim: chegou a substituta de Clara é bem novinha. Corria todo mundo lá para olhar, o povo falava assim: mas é bonita, não? É muito bonita! Ninguém nem assistia a aula, porque foi modificar, certo?</p>				

Fonte: Pesquisa direta da autora, 2018.

A docente utiliza com frequência situações do cotidiano dos alunos e as aplica ao conteúdo de português. Ela busca envolver toda a turma em suas explicações, empregando, nos exemplos, o nome dos alunos, que demonstram sentirem-se incluídos nas aulas de

português. A turma é composta praticamente por meninos (18) e apenas três meninas e, desta forma, como visto no episódio 1, utiliza-se de exemplos como o futebol, que é um evento que faz parte da cultura brasileira e da vivência dos meninos que sempre vão para escola com camisas de times. Por isso, caracterizamos a prática da professora com enquadramento fraco (E-).

5.3 Caracterização da Prática da Professora em relação ao Discurso Instrucional (DI) com as regras de Sequência.

As regras de sequenciamento referem-se à progressão da transmissão dos conteúdos presentes no currículo (o que vem antes e o que vem depois). A seguir, estão os indicadores utilizados para caracterizar a prática da professora quanto a estas regras tanto na exploração/discussão dos conteúdos quanto na recapitulação destes como demonstrado nos quadros 19 e 20.

Quadro 19 - Contexto Instrucional (DI) – Sequência na exploração da discussão dos temas em estudo

Contexto Instrucional (DI) – Sequência dos conteúdos				
Relação professor-aluno				
Indicador	E++	E+	E-	E- -
Na exploração/discussão dos conteúdos.	A professora explora os conteúdos segundo uma ordem rígida de sequência realizada por ela.	A professora explora os conteúdos segundo uma determinada ordem e aceita as intervenções dos alunos, mas apenas ao nível da alteração da sequência.	A professora explora os conteúdos alternando a sequência e, pontualmente, a macro sequência em função das intervenções dos alunos.	A professora explora os conteúdos, alternando mesmo a macro sequência, em função das intervenções dos alunos.
Episódio do dia 04/05/2018				
<ol style="list-style-type: none"> Professora: Depois do romance eu ainda tenho mais um tipo de texto que é a novela. Aluno: Tem outro também, não professora? A fábula. Professora: A fábula deveria estar aqui antes de crônica, desculpa. Professora: Eu falo da fábula agora, obrigada, viu, Lucas? Professora: A novela... Qual é a diferença da novela para o romance? O romance põe um ponto final e a novela pode continuar. Aluno: Avançar... Professora: Exatamente! Lembrando aqui, antes da crônica eu não falei da fábula. A fábula é um texto geralmente curto que sempre traz uma lição de moral para aquelas pessoas que estão lendo. Detalhe da fábula: todos os personagens são animais, então a gente vê a fábula da formiga e da cigarra, a gente vê a fábula da formiga e do gafanhoto... 				

8. **Aluno:** A onça e a raposa.
 9. **Professora:** A onça e a raposa.
 10. **Professora:** Da tartaruga e do coelho...
 11. **Aluno:** Tartaruga e da lebre!
 12. **Professora:** Lebre e coelho é a mesma coisa...
 13. **Professora:** Gente! Vocês têm alguma dúvida aqui disso?
 14. **Aluno:** Não, professora!
 15. **Professora:** Bora lá!
 16. **Aluno:** Professora você é flamenguista, né?
 17. **Professora:** Hein? Eu? Eu não sou nada.
 18. **Aluno:** Você não torce para nenhum time não?
 19. **Professora:** Não tenho nem tempo para isso...
 20. **Aluno:** E para o Brasil vai torcer?
 21. **Professora:** Não sei, depende se eu tiver trabalho do mestrado vou estar no meu quarto estudando.
 22. **Aluno:** Aff, professora, você vai escutar eu gritando lá da casa da senhora [...]
23. **Professora:** **Eu sabia que Lucas tinha esquecido... Nós temos mais um tipo textual que é a poesia...**
 24. **Lucas:** Ô professora, eu ia falar.
 25. **Aluno:** A poesia é tipo uma música.
 26. **Professora:** A música é só o som, os arranjos aplicado aos versos.
 27. **Aluno:** A música é tipo rimando.
 28. **Professora:** Tipo o que?
 29. **Aluno:** Rimando, mas poesia a poesia pode ser... ah! você está falando do cordel.
 30. **Aluno:** Ah esse aí.
 31. **Professora:** Tá aqui no gênero da poesia também!
 32. **Professora:** Ô gente, na prova vocês vão ter a oportunidade de fazer com tranquilidade e ainda podem fazer cantando. A gente tem aqui uma música que eu coloquei que se chama Trem Bala.

*Todos os nomes utilizados são fictícios.

Fonte: Pesquisa direta da autora, 2018.

A professora segue um planejamento da sequência dos conteúdos de português selecionados por ela, mas aceita as intervenções dos alunos, como observamos no episódio 1, turno 2, em que o aluno Lucas interveio na sequência do conteúdo que a professora estava explicando e ela aceita a alteração na micro sequência, mas isso não chega a alterar seu planejamento macro. Por isso, caracterizamos a prática da docente com um enquadramento forte (E+).

Quadro 20 - Contexto Instrucional (DI) – Sequência na recapitulação dos conteúdos

Contexto Instrucional (DI) – Sequência dos conteúdos				
Relação professor-aluno				
Indicador	E++	E+	E-	E- -
Na recapitulação dos conteúdos.	A recapitulação do conteúdo é selecionada e segue uma ordem com polarização do discurso da professora sem intervenção dos alunos.	A recapitulação do conteúdo segue a ordem determinada pela professora, mas esta pode ser pontualmente alternada por perguntas dos alunos a quem a professora responde.	A recapitulação do conteúdo, sejam eles selecionados pela professora ou pelos alunos, segue uma ordem definida pela professora em conjunto com os alunos.	A recapitulação do conteúdo, sejam eles selecionados pela professora ou pelos alunos, segue a ordem determinada pelos alunos.
<p>Episódio do dia 12/06/218:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Aluna: Ô professora a gente já fez esse texto! 2. Professora: Eu sei, eu sei, nós vamos trabalhar é com verbo. 3. Professora: Melhor é que não vou perder tempo com texto, já conhecemos, agora só vamos reler. 4. Aluno: É, professora, você já entregou esse texto... 5. Professora: É, mas nós vamos trabalhar é com verbo. É um texto já conhecido. 6. Aluno: Ê Clara,* pode colocar o nome? 7. Professora: Pode colocar. 8. Professora: Gente, olha! Eu ia escrever justamente isso... 9. Aluno: Que dia é hoje, professora? 10. Professora: Você não sabe que dia é hoje??? “ De tudo ao meu amor serei atento”, meu Deus eu não acredito... o que você comprou para a sua namorada? 11. Aluno: Nada não. 12. Professora: Canguinha, mão de vaca! (em tom de brincadeira). 13. Professora: Gente, eu quero que vocês copiem isso agora. 14. Aluno: Pode ser na folha, professora? 15. Professora: No caderno, porque a gente vai trabalhar esse tipo de texto aqui. <p>(Alunos conversando)</p> <ol style="list-style-type: none"> 16. Professora: Bora, copia o que está no quadro. Depois de copiar esse aqui... Psiu! Eu não quero conversa. Eu quero a mão conversando com a caneta e com o caderno. 17. Professora: Oi? Alguém me chamou? 18. Aluno: É para copiar? 19. Professora: Copia primeiro isso aqui oh... (apontando para o quadro) 20. Professora: Você conhecia essa história? (perguntando para mim) <p>[...]</p> <ol style="list-style-type: none"> 21. Professora: Posso, gente, começar a dar aula? 22. Aluno: Não, professora. 23. Professora: Não percam esse texto não porque nós vamos estudar nele as formas nominais, vamos fazer exercícios aplicados nesse texto, nós vamos trabalhar ainda as idéias principais e secundárias. Que é para a gente aprender em qualquer texto de qualquer disciplina se virar bem. Vocês não terminaram nem de copiar? 24. Aluno: É para responder agora, professora? 25. Professora: Claro, mas nós vamos começar antes de responder, já que a gente vai trabalhar essa semana só com verbo. Eu queria que vocês prestassem atenção a isso aqui, gênero 				

textual é um tipo de texto que a gente escreve. Então assim, quando eu estou escrevendo uma crônica, que é o texto menorzinho que a gente tem... na crônica eu vou fazer um recorte de alguma coisa que aconteceu num momento e fez parte da minha vida. Esse texto aí que vocês estão na mão é uma crônica, uma crônica a respeito de uma coisa que a gente usa constantemente e não sabe nem a origem e aí ele usa a crônica que é um estilo curto, para contar com poucas palavras de onde veio.

*Todos os nomes utilizados são fictícios

Fonte: Pesquisa direta da autora, 2018.

Como a docente relatou na entrevista e como pude perceber nas observações, a professora sempre trabalha em suas aulas com textos xerocados e selecionados por ela. Neste episódio, já havia sido trabalhado o texto “A saga do miojo” em outra situação e os estudantes questionaram a sua escolha. Ela explica que irá trabalhar o mesmo texto observando, nesta aula, o conteúdo verbo. Entretanto, após a leitura, a docente recapitulou o conteúdo de gênero textual que, neste caso, era uma crônica. Como a professora, ao recapitular o conteúdo, segue uma ordem determinada por ela mesma que pode ser alternada, pontualmente, conforme observado pelas perguntas dos alunos, as quais a professora responde, caracterizamos a sua prática com um grau de enquadramento forte (E+).

5.4 Caracterização da Prática da Professora em relação ao Discurso Instrucional (DI) com as regras da Ritmagem.

A ritmagem é a “velocidade esperada de aquisição das regras de sequenciamento, isto é, quanto se tem que aprender num dado espaço de tempo” (BERNSTEIN, 1996, p.97). Seguem abaixo os indicadores para caracterização da prática da professora na exploração/discussão dos conteúdos, nas perguntas dirigidas à turma e/ou individualizadas e nas perguntas dos alunos nos quadros 21, 22 e 23.

Quadro 21 - Contexto Instrucional (DI) – Ritmagem na exploração/ discussão dos conteúdos

Contexto Instrucional (DI) – Ritmagem Relação professor-aluno				
Indicador	E++	E+	E-	E- -

Na exploração/ discussão dos conteúdos	A professora não repete ou explora situações já tratadas. Em caso de dúvidas, remete os alunos ou para o estudo em casa ou para a aula de revisões.	A professora repete situações já exploradas, explicando, pontualmente, as dúvidas e chamando a atenção dos alunos no momento em que elas surgem.	A professora sempre repete situações já exploradas e esclarece as dúvidas dos alunos sempre que elas surgem.	A professora pergunta aos alunos se estão a acompanhar a exploração dos temas, reformula, explora de outra forma e promove o debate e reflexão sobre os mesmos.
<p>Episódio 1 do dia 04/05/2018</p> <p>1. Professora: Então o que mais que eu tenho aqui? Eu vou ter a crônica. O que é crônica, gente? É um recorte da vida real. Pode ser, por exemplo: Tem pessoas que tem tanto dom para... Vocês já viram que tem algumas pessoas que contam uma história, faz a história parecer tão engraçada que parece ser piada? E tem gente, eu mesma, que não tem jeito... Eu posso contar a piada que não sai como piada. Nem eu acho graça. Então, assim, não sei nada. Então, o que acontece aqui? Tem gente que observa um fato, vamos pegar aqui um autor que eu adoro: Luis Fernando Veríssimo. Quem foi meu aluno aqui ano passado? Vocês se lembram de um texto que eu dei sobre o velho na fila de aposentados? (reconta a Crônica para a turma) [...].</p> <p>2. Professora: O conto que nós vimos de Agatha Christie, que foi a Aventura numa tumba egípcia se passa em dois espaços, ele começa em Londres e depois vai para o Egito. Então assim, o conto é uma unidade de texto maior, possui poucos personagens, mas não tem muita coisa, né? E pode ou não passar num mesmo espaço, quer dizer num mesmo lugar. No conto vocês já viram que passa no mesmo lugar e tinha mais personagem que a crônica que nós vimos. Depois desta unidade de texto, nós temos o romance [...].</p>				

Fonte: Pesquisa direta da autora, 2018.

Podemos observar, no turno 1, que a professora ao explicar o conteúdo de gêneros textuais retoma um texto já trabalhado no ano anterior com alunos, que de acordo com ela são em sua maioria seus ex-alunos. Mesmo assim, ela reconta, de forma minuciosa, a estória para exemplificar o que é uma crônica. No turno 2, para explicar outro gênero textual, a professora retoma o conto “Aventura numa tumba egípcia”, de Agatha Christie, já trabalhado anteriormente na unidade e o compara com a crônica, diferenciando-os. Desta forma, a prática da professora Clara possui um grau de enquadramento forte (E+).

Quadro 22 - Contexto Instrucional (DI) – Ritmagem nas perguntas dirigidas à turma ou individualizadas

Contexto Instrucional (DI) – Ritmagem Relação professor-aluno				
Indicador	E++	E+	E-	E- -
Nas perguntas dirigidas à turma e ou individualizadas	A professora faz as perguntas e dá imediatamente a resposta ou passa para outra pergunta, caso os alunos não respondam.	A professora faz as perguntas e se os alunos não respondem corretamente, ajuda-os a construir a resposta antes de passar para a outra pergunta.	A professora faz as perguntas e dá algum tempo para os alunos construírem as respostas. As perguntas são reformuladas se os alunos assim precisarem.	A professora faz as perguntas e respeita o ritmo dos alunos na construção da resposta. Sugere debate de reflexão enquanto pensam na resposta. As perguntas são reformuladas ou clarificadas durante esse tempo.
<p>Episódio do dia 19/06/2018</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Professora: [...] Quem é que sabe o pronome que eu uso para tratar um padre? 2. Aluno: Vossa Santidade? 3. Professora: Aí é o papa, é a mais alta autoridade, Vossa Santidade porque ele é a maior autoridade. Os líderes religiosos, como são chamados? Sua Santidade. Vossa Santidade só tem uma que é o papa, agora vocês já ouviram falar de Dalai Lama? Já ouviram falar? 4. Alunos: Não 5. Professora: É um líder religioso, certo? Do Tibet... é um budista, ele é famoso no mundo inteiro, já ouviram falar de Monja Coen? É outra líder religiosa, então o que vou usar para ela? Sua santidade. Vossa Santidade só tem uma que é a alta autoridade que é o papa. Como é que eu vou chamar o padre? 6. Professora: Essa é fácil! 7. Aluno: Vossa Reverendíssima. 8. Professora: Certíssimo! Quem foi a reverendíssima aí? Exatamente. Certíssimo Fred*, agora vamos lá: e o juiz? 9. Aluno: Vossa excelência 10. Professora: Vossa excelência é altas autoridades. Eu quero saber de vocês depois eu entro... Como é que eu chamo o juiz, é doutor juiz? 11. Aluno: Meritíssimo. 12. Professora: Meritíssimo. Tem alguém com alguma dúvida sobre isso? 13. Professora: Pode passar? Pronome de tratamento e pronomes pessoais já foi. Oh gente, me diz aí com as palavras de vocês o que é que é demonstrar? 14. Aluno: Mostrar? 15. Professora: Mostrar alguma coisa, localizar, o que mais eu posso como palavra? 16. Aluno: Mostrar uma ação? 17. Professora: Também, é quase que vou mostrar uma coisa... eu vou apontar, eu vou indicar, e demonstrar? 18. Aluno: Fazer. 19. Professora: Fazer... não, ainda não. Alguém chegou aí bem pertinho. 20. Aluno: Demonstrar uma ação só que fazendo, professora. 21. Professora: Demonstrar uma ação só fazendo... não. Vamos ver? A gente vai agora para os pronomes demonstrativos. Os pronomes demonstrativos servem para apontar, servem para 				

verificar, servem para localizar alguma coisa, e os pronomes demonstrativos assim como os pronomes pessoais vão se colocar em relação a tempo e espaço. Para isso a gente vai usar de novo esse recurso. Primeira, segunda e terceira pessoa, primeira pessoa... este, esta, estes e estas [...].

*Todos os nomes utilizados são fictícios.

Fonte: Pesquisa direta da autora, 2018.

Verificamos em nossas observações que a professora procurou instigar a participação dos alunos em suas aulas. A professora Clara faz perguntas constantemente aos alunos e quando eles não respondem corretamente, ajuda-os a construir a resposta, oferecendo elementos para que consigam entender o conteúdo antes de passar para outra pergunta. Neste sentido, caracterizamos a docente com um grau de enquadramento fraco (E-).

Quadro 23 - Contexto Instrucional (DI) – Ritmagem nas perguntas dos alunos

Contexto Instrucional (DI) – Ritmagem Relação professor-aluno				
Indicador	E++	E+	E-	E- -
Nas perguntas dos alunos	A professora ignora as perguntas dos alunos ou remete-as para a aula de revisões continuando a exploração dos conteúdos.	A professora responde imediatamente às dúvidas dos alunos, continuando a exploração dos conteúdos.	A professora faz pausas na exploração dos conteúdos para esclarecer as dúvidas que vão surgindo do aluno e interagir com os mesmos.	A professora promove um debate em torno das questões colocadas e pergunta se ficaram esclarecidos, de modo a prolongar ou não o debate.
Episódio1 do dia 04/05/2018				
<ol style="list-style-type: none"> 1. Aluno: Que é isso, professora? (se referindo à palavra tipologia que a professora escreveu no quadro) 2. Professora: Tipos de texto. Que tipos de texto? Eu posso ter... O e-mail é um texto gente? 3. Turma: É. 4. Professora: Uma crônica é um texto? 5. Turma: É. 6. Professora: Um conto? Eu não dei um conto para vocês? A aventura na Tumba Egípcia. É um conto. Não tem o romance? Tem o romance. Então eu tenho o que? Tipologia Textual. Quem tem aí as primeiras anotações tem isso... Os tipos de texto, a unidade mínima de texto é a carta ou e-mail, é a menor unidade de texto. Aí a gente tem também nessa unidade mínima de texto, a gente tem os textos que chamamos de disjuntivos, que são as receitas, as bulas de remédio que ninguém lê, né? Manual de instrução aquele que vem quando você compra o celular, quando você compra o liquidificador, o que mais? 7. Aluna: Televisão 				

8. **Professora:** O que mais?
9. **Aluno:** Geladeira.
10. **Aluno:** Bicicleta.
11. **Professora:** Geladeira, bicicleta, tudo vem com manual.
12. **Aluno:** Fogão
13. **Outro aluno:** Carro
14. **Professora:** Um carro também vem.
15. **Professora:** Ô gente quando a gente fala de carta, já não é mais tão comum porque a gente tem o e-mail, mas a gente pode falar de carta comercial, não pode? **Quem trabalha aqui em alguma empresa que já ouviu falar de carta? A carta pode ser?**
16. **Aluno:** Eu trabalho em uma empresa.
17. **Professora:** E aí? Tem carta?
18. **Outro aluno:** Trabalha em que?
19. **Professora:** Qual a carta que tem lá?
20. **Aluno:** Carta tipo assim conta de luz, de água...
21. **Professora:** Ai são contas!
22. **Alunos:** mais é burro...
23. **Professora:** Não tem nada de burrice não, porque não tem mais carta, hoje ninguém perde tempo usando carta para contar notícia, porque o e-mail é mais rápido. Lá nunca passou uma carta chamada circular? A circular é aquela carta aberta, certo? Para comunicar a todos os funcionários de uma empresa, por exemplo, que tal dia vai ser feriado. Por que ela é circular? Porque ela tem que rodar para todos os... Gente, vamos nos preparar para o meio de trabalho! [...]

Fonte: Pesquisa direta da autora, 2018.

A professora, diante da pergunta de um aluno, não responde somente a ele, mas inclui toda a sala na resposta, como visto no turno 2, dando exemplos e interagindo com eles (turno 15), estabelecendo, assim, um diálogo com a turma. Quando o aluno responde, mas erra a resposta, conforme visto no episódio 1, turnos 19 a 23, a docente não o ridiculariza ou apoia a turma que o chamou de “burro”; ela o defende e explica, dando informações porque o aluno não respondeu corretamente a questão. Sendo assim, caracterizamos a prática docente da professora Clara com um grau de enquadramento fraco (E-).

5.5 Caracterização da Prática da Professora em relação ao Discurso Instrucional (DI) com as regras dos Critérios de avaliação.

Bernstein (1996) determina que, em qualquer relação de ensino, sua essência consiste em avaliar a competência do adquirente. Em relação às regras criteriosais, selecionamos os indicadores na relação professor-aluno quanto à exploração/discussão dos conteúdos, antes dos trabalhos e após a realização das atividades, isto para caracterização da prática da professora quanto aos critérios de avaliação observados nos quadros 24, 25 e 26.

Quadro 24 - Contexto Instrucional (DI) – Critérios de avaliação na exploração/discussão dos conteúdos

Contexto Instrucional (DI) – Critérios de avaliação Relação professor-aluno				
Indicador	E++	E+	E-	E- -
Na exploração/ discussão dos conteúdos	As explicações /discussões são muito pormenorizadas, ilustradas.	As explicações são pormenorizadas e ilustradas de forma genérica.	As explicações são pouco pormenorizadas e ilustradas e os alunos apresentam não ter compreendido o conteúdo.	As explicações não são pormenorizadas nem ilustradas e os alunos apresentam muita dificuldade na compreensão do conteúdo.
Episódio 1 do dia 04/05/2018				
<p>2. Professora: Então vocês entenderam, se eu falar assim: oh gente eu estou precisando falar com um aluno que está com a camisa do São Paulo, então é fácil achar este aluno? E o aluno que está com a camisa do Nirvana? Aqui na sala só tem um... vocês entenderam agora o que é descrever? Quando eu vou descrever para que a minha descrição seja a mais fácil de chamar atenção para determinado ponto, eu tenho que pegar naquele detalhe, inconfundível! É aquele que não vai deixar você errar... se você disser: chama aquele aluno de camisa laranja lá da sala... a fanta! Quem é a fanta? [...].</p> <p>3. Professora: Gente a carta pode ser circular, a carta pode ser de recomendação. Quem já ouviu falar nesse tipo de carta? Hein? Uma pessoa está precisando de um emprego, eu conheço bem uma outra pessoa que pode empregar aquela outra, aí assim.. Ah, eu conheço esse menino, esse menino tem tanto jeito, né, para poder trabalhar com aquilo? Eu vou à pessoa que conhece, escrevo uma carta de recomendação para que aquela pessoa possa fazer um teste direcionada aquilo que ele quer. Entendeu? Isso é uma carta de recomendação. Que mais que pode ter de carta? A gente pode ter a carta de cobrança! Essa carta de cobrança, é aquela, sabe? Que Alex tomou um dinheiro numa empresa, gente! Está devendo o cartão de crédito e aí ele recebeu a correspondência. Então, olha: desconsidere essa carta, caso o senhor tenha pago sua conta, caso não, trate de fazer porque senão seu nome vai ser inscrito no SPC/Serasa. Aí é uma carta de cobrança, certo? Então, assim, eu posso ter uma outra carta. A empresa que Alex trabalha, gente, é gigantesca! David e... Hemelay, todo mundo trabalha lá e aí a gerente de lá é Moana. O que vai acontecer? É o aniversário de Moana, e aí Patrícia que é a secretária de Moana quer fazer uma surpresa para Joyce porque é o aniversário dela, faz uma carta aberta [...].</p> <p>4. Professora: Gente, olha só! Voltando aqui à crônica, eu posso fazer a crônica de um recorte diário de alguma coisa que eu veja e escreva sobre isso, eu posso fazer uma crônica completamente subjetiva, tá? Então eu tenho o meu Vinícius, que é o meu cantor favorito “Tiaguinho” e Tiaguinho eu descobri que está apaixonado [...].</p>				
Episódio 2 do dia 22/05/2018				
<p>5. Professora: Hein, gente, vamos aqui! O que é adjetivo? Serve para que? Para qualificar, determinar o substantivo. Agora a gente quer ver como o advérbio vai modificar o adjetivo. Presta atenção! Escreve no quadro e lê ao mesmo tempo... O 4A foi (olha o verbo!) muito bem no simulado. Não foi bem no simulado não, foi muito bem. Será que ele foi bem ou muito melhor? Porque essa palavra aqui modificou essa, quer dizer, o verbo está aqui eu poderia dizer: ah gente, o 4A foi bem no simulado. Porém alguns passaram e outros não,</p>				

mas se eu dissesse assim: O 4A foi muito bem no simulado, significa que a maioria passou! Quer dizer eu não vi as notas do simulado não, aqui é só um exemplo. Eu nem peguei o resultado do simulado ainda.

- 6. Professora:** Olha aqui, vamos ver uma ação, quando o advérbio vai modificar o verbo. Daniel cantou no coral. Aí eu quero modificar a palavra cantou. O que eu coloco aqui? Daniel cantou bem ou Daniel cantou mal. Ele simplesmente cantou? Um aluno respondeu que não. Então vai modificar o verbo se eu colocar aqui... Daniel cantou mal no coral. Para que ele foi para lá, né? Estragar o coral. Se apresentar para dismantelar tudo! Ele cantou mal, então isso aqui é um advérbio que modificou o verbo. Então nesse caso aqui é o advérbio que vai modificar... o que salvou o coral é que Daniel era bonito, mas bonito qualquer novinho é. Mas quando eu falo que Daniel é muito bonito, gente, as meninas tudo dessa sala estavam lá porque o advérbio muito que é intensidade vai modificar o adjetivo bonito... olha só! Quase que eu coloco uma substituta em meu lugar, aí vem...professora! mas ela, bem novinha né? fala assim: chegou a substituta de Clara é bem novinha. Corria todo mundo lá para olhar, o povo falava assim: mas é bonita, não? É muito bonita! Ninguém nem assistia a aula, porque foi modificar, certo?

Episódio 3 do dia 05/06/2018

- 7. Professora:** Eu estou colocando desse jeito para a gente ir acompanhando à medida que nós vamos trabalhando os assuntos, porque eu vou trabalhar aqui com textos pequenos cada um desses, depois eu vou dar um texto maior que vocês vão adorar esse texto “A voz do próximo”. Esse aqui para aquelas pessoas, sabe, que costumam ouvir aquela pessoa que fala assim: Aff Maria, mas você... vixe que você é feio! Se eu fosse você com a sua feiúra nem saía de casa. Aí você se olha no espelho e se enxerga feio, por quê? Porque o idiota lá qualquer lhe colocou isso na cabeça. Como alguém pode virar para você e falar assim: Poxa vida, tu é burro menino! Tu não aprende nada! Lá no seu subconsciente vai ficar guardado que você é incompetente, você não pode melhorar. Essa é a voz do próximo. São aquelas coisas que algumas pessoas sem tato, algumas pessoas descontam na gente a incapacidade delas. Por isso que se chama “A voz do próximo” de Lygia Fagundes Telles, vocês vão amar o texto! Aí vocês vão ler o texto, discutir comigo e vão dizer: professora eu conheço alguém assim!

*Todos os nomes utilizados são fictícios.

Fonte: Pesquisa direta da autora, 2018.

Neste período de observação, pude constatar que, ao explicar um conteúdo para a turma da etapa 4 A, a professora conta-lhes histórias, fala de coisas do cotidiano dos alunos, utiliza-se de seus nomes para ilustrar um conteúdo. Acredito que, no indicador “Critérios de avaliação na exploração/discussão dos conteúdos”, as explicações da professora Clara são muito pormenorizadas e ilustradas e, dessa forma, consideramos que este seja um ponto alto em sua prática docente. Sendo assim, caracterizamos prática da docente como um grau de enquadramento muito forte (E++).

Quadro 25 - Contexto Instrucional (DI) – Critérios de avaliação antes dos trabalhos

Contexto Instrucional (DI) – Critérios de avaliação Relação professor-aluno				
Indicador	E++	E+	E-	E- -
Antes dos trabalhos	A professora avisa os alunos que irão fazer trabalhos de avaliação e indica, pormenorizadamente, os conteúdos e as capacidades que serão avaliados.	A professora avisa aos alunos que irão fazer trabalhos de avaliação e indica, de uma forma genérica, os conteúdos e capacidades avaliados.	A professora avisa os alunos que irão fazer trabalhos de avaliação e que devem relembrar os conteúdos.	A professora diz aos alunos que os conteúdos têm que ser avaliados e que, para isso, farão trabalhos de avaliação.
<p>Episódio 1 do dia 08/05/2018</p> <ol style="list-style-type: none"> Professora: Gente! Eu agora só quero ouvir o lápis e o papel ou a caneta no papel, leitura...Esse será um ensaio do que vai ser o simulado! Professora: Não se esqueçam de colocar o nome e a data de hoje não... Coloca assim em cima para eu não esquecer: Avaliação quantitativa (porque eu vou dar nota nesse aí). Aluno: Quanto que vale? Professora: Eu vou ver o resultado da sala, porque não adianta eu dizer que eu vou dar dois e a sala tirar zero. Professora: Não se esqueça de deixar essa marca lá não tá? Porque quem não está hoje não tem como ter pontuação alguma e avaliação processual já está dizendo ... o que é avaliação processual? Está dentro do processo. Lembra quando se falava que tinha um teste surpresa? Mudou de nome, agora é avaliação processual. Gostou? Como é bonito, não ficou? [...] Professora: Gente, quem viu as notas passadas tem uma ideia do que vem pela frente... Essa é uma avaliação a mais que eu estou dando, despreocupada de quem está do lado, porque o simulado nosso não vai ter essa facilidade 				

Fonte: Pesquisa direta da autora, 2018.

No período em que observei as aulas da professora Clara, em nenhum momento, ela passou atividade para casa. Sempre avisava aos alunos que eles fariam o simulado e as revisões estavam relacionadas a ele. A professora avisa: “Vamos lembrar aqui os gêneros. Continuando gente, vamos pegar no nível da prova” (Professora, 04/05/2018). Neste mesmo dia, ainda sobre a revisão do conteúdo, a professora pontua:

Tá Clara! Para que a gente tá olhando isso, vendo isso? repetindo aquilo que a gente já viu lá nas primeiras aulas? porque no simulado vocês vão ter (pegou a prova) quatro textos, e uma das questões é analisar os quatro textos e informar a que gênero pertence, ou seja, o que tiver mais característica... se tiver argumentação é dissertativo, se só for contando uma história é narrativo, se só for descrevendo alguma coisa é descritivo. Então essa é a questão da gente conhecer! (professora).

O episódio 1 ocorreu na aula seguinte à revisão do conteúdo e antes do simulado que toda a escola participou, realizado entre os dias 16, 17 e 18 de maio. Nessa aula, a professora precisou reunir as duas turmas e a cada uma deu-lhes textos diferentes. Como observado no turno 1, ela os avisa que a avaliação será uma prévia do simulado, será processual e valerá nota. Diante de pergunta, por um dos alunos, sobre a pontuação da avaliação, a docente não responde porque na verdade ela não dá nota para eles, nem “visto” nos cadernos como outros professores e também não passou trabalho para a turma neste período. Ela os avalia observando-os diariamente e ao final da unidade preenche uma ficha modelo para o Tempo Juvenil e conceitua os alunos com AC (percurso a construir), EC (percurso em construção) e C (percurso construído), por isso, os conhece individualmente. A turma estava bastante agitada e, mesmo ela ameaçando-os para que fizessem toda a avaliação, pareceu-nos que a mesma não foi bem planejada, porque não deu tempo que os alunos terminassem o texto e acabaram não entregando para a docente. Desta forma, como a avaliação observada foi uma avaliação surpresa e um ensaio para o simulado que foi avisado previamente, caracterizamos a prática da professora com um grau de enquadramento forte (E+).

Quadro 26 - Contexto Instrucional (DI) – Critérios de avaliação nos trabalhos/atividades após a realização das atividades

Contexto Instrucional (DI) – Critérios de avaliação Relação professor-aluno				
Indicador	E++	E+	E-	E- -
Após a realização das atividades.	A professora aponta sistematicamente o que está incorreto e indica, de uma forma clara e pormenorizada, o que falta na produção do texto.	A professora aponta, em geral, o que está incorreto e indica, de uma maneira genérica, o que falta na produção do texto.	A professora aponta o que está incorreto, mas não clarifica o que falta na produção do texto.	A professora aceita a produção dos alunos. As perguntas que faz é no sentido de esclarecer essa produção.
Episódio 1 do dia 08/05/2018				
<ol style="list-style-type: none"> 1. Aluno: Professora essa questão é assim? 2. Professora: Épa, aí é tipo, não está certo não... gênero a gente tem o que? descritivo, narrativo, e o que mais? Dissertativo. Olha aí está tudo no caderno. [...] 3. Aluno: Eu não entendi esse três. 				

4. **Professora:** O domínio discursivo é o domínio de quem fala. Esse domínio está na primeira pessoa ou na terceira pessoa? Alguém está contando ou alguém está atuando?
5. **Aluno:** contando, na primeira pessoa.
6. **Professora:** Se for, qual a sua finalidade comunicativa? Qual é a finalidade dele que está falando isso? Para que serve?
7. **Aluno:** Para mostrar que os avós dele são diferentes...
8. **Professora:** Pronto!

Fonte: Pesquisa direta da autora, 2018.

Enquanto os alunos realizavam uma atividade avaliativa que a professora colocou como uma prévia do simulado que seria aplicado para toda escola, alguns alunos chegavam à mesa da professora para tirar-lhes dúvidas como observado no episódio 1. Percebemos que, após a realização das questões, a professora apontava o que estava incorreto, indicando-lhes, de um modo geral, o que lhes falta na produção do texto. Entretanto, não pude observar se a docente retomou essa avaliação e deu retorno aos alunos. Deste modo, caracterizamos a prática da professora com um grau de enquadramento forte (E+).

5. 6 Resultado da caracterização da prática da professora

Os indicadores presentes na prática pedagógica da professora Clara mostram alguns elementos típicos da Pedagogia Mista, conforme veremos na sequência. Para a construção dos indicadores, valemo-nos do trabalho de Santos (2016) e Pires (2001).

Nesse tipo de pedagogia, temos as seguintes características: Fracas fronteiras entre espaços do professor e dos alunos; relações comunicativas abertas entre professor-aluno e aluno-aluno; critérios de avaliação explícitos; fraca ritmagem; fortes relações intradisciplinares; elevado nível de exigência conceitual e elevado nível de competência investigativa (PIRES; MORAIS; NEVES, 2004).

A análise dos dados da prática pedagógica da professora Clara permitiu-nos observar um afastamento do modelo proposto de Pedagogia Mista por Pires (2001) ao nível das regras hierárquicas, quando selecionamos os seguintes indicadores: “quando os alunos fazem perguntas” e “perante os comportamentos não legítimos”, uma vez que a professora detém o poder e mostra sua autoridade em situações em que os alunos não se comportam como esperado. Não tencionamos aqui julgar a prática da professora, entretanto, consideramos que ela poderia afrouxar as regras na relação de comunicação professor-aluno, para que estes cheguem a ela de modo mais tranquilo, para que a docente não necessite recorrer com tanta frequência ao controle imperativo.

No Contexto Instrucional, a prática da professora se aproxima da Pedagogia Mista em relação à seleção, no indicador: “nas perguntas dos alunos”, pois a docente aceita todas as perguntas dos alunos. Aproxima-se também de uma prática correspondente a uma pedagogia mista nas “relações entre os conhecimentos acadêmicos e não acadêmicos” quando em suas aulas procura relacionar os conteúdos de Língua Portuguesa com o cotidiano e vivências de seus alunos.

Distancia-se da Pedagogia Mista, ainda no Contexto Instrucional, em relação à Seleção quanto aos indicadores “intra e interdisciplinar”, pois, em sua prática, a professora Clara utiliza-se de forma pontual os conteúdos afins da área de linguagens ou de outras áreas do conhecimento. Caso fizesse um maior uso de situações que representassem conteúdos da mesma área ou maior ponte com conteúdos de outras áreas, poderia criar um contexto específico que favorecesse a aprendizagem dos alunos do Tempo Juvenil.

Com relação à sequência no Contexto Instrucional, pudemos verificar uma aproximação com a Pedagogia Mista nos indicadores: “Na exploração/discussão dos conteúdos” e “Na recapitulação dos conteúdos”, uma vez que a professora Clara é quem escolhe e determina os conteúdos realizados em seu planejamento, considerando os objetivos que se pretende alcançar.

A ritmagem é o quanto um aluno tem que aprender num dado espaço de tempo. Para caracterizarmos a prática da professora neste contexto, utilizamos três indicadores: “Na exploração/discussão dos conteúdos”, “Nas perguntas dirigidas à turma ou individualizadas” e “Nas perguntas dos alunos”. No primeiro indicador, a prática da professora se distancia da Pedagogia Mista, em que, apesar de ajudar os alunos a construir as respostas, antes de passar para outro conteúdo e responder as dúvidas dos alunos, ela não sugere, por exemplo, debate de reflexão enquanto os alunos pensam na resposta como sugerido pela Pedagogia Mista. Entretanto, faz pausas na exploração dos conteúdos para esclarecer as dúvidas que vão surgindo dos alunos e interage com os mesmos contando-lhes histórias, compartilhando experiências de sua vida, o que se aproxima da Pedagogia Mista no último indicador relacionado às perguntas dos alunos.

Por fim, em relação aos critérios de avaliação, a professora Clara, no indicador “exploração/discussão dos conteúdos”, transmite os conteúdos de Língua portuguesa com exemplos e ilustrações detalhados, explora situações do cotidiano dos alunos, aproximando-se de uma prática condizente a uma Pedagogia Mista. Entretanto, poderia explicar melhor aos alunos os critérios de avaliação para que eles tivessem conhecimento do que ela espera deles em relação à realização das atividades propostas.

Podemos também observar que a professora não trabalhou todos os Temas Geradores sugeridos pela Proposta Curricular para o Tempo Juvenil que possui como Eixo Temático para a etapa 4, Sociedade e Trabalho. Dessa forma, dizemos que a prática da professora Clara é característica de uma pedagogia visível com indícios de uma prática que se aproxima de uma Pedagogia Mista.

Quadro 27 - Resultado da caracterização da prática pedagógica da professora

Contexto regulador (DR) – Regras hierárquicas			
Relação entre sujeitos professor-aluno			
Indicador	Pedagogia Mista	Resultados	
		Prática da professora	Descrição
Na relação de comunicação professor-aluno	Relação de Poder (C+)	C+	A professora detém o poder em sala de aula, não aceitando comunicação que atrapalhe o andamento das aulas. Entretanto, permite a aproximação de seus alunos com uma classificação fraca entre os espaços (professora-aluno).
Quando os alunos fazem perguntas	Relação de comunicação (E--)	E+	
Perante os comportamentos não legítimos	Relações entre os espaços (C-)	C-	
Contexto Instrucional (DI) – Seleção			
Indicador	Pedagogia Mista	Resultados	
		Prática da professora	Descrição
Nas perguntas dos alunos	E+	E--	A professora aceita todas as perguntas dos alunos. Na relação intradisciplinar, utiliza-se de situações para exemplificar o conteúdo programático e nas relações interdisciplinares utiliza-se de conteúdos de outras áreas, mas sempre com o objetivo de esclarecer um conteúdo da língua portuguesa. Nas relações entre conhecimentos
Relações intradisciplinares	C- -	C+	
Relações interdisciplinares	E- -	E-	
Relações entre conhecimento acadêmico e não acadêmico	E- -	E-	

			acadêmicos e não acadêmicos, a prática da docente se aproxima da Pedagogia Mista.
Contexto Instrucional (DI) – Sequência			
Indicador	Pedagogia Mista	Resultados	
		Prática da professora	A professora é quem escolhe e determina os conteúdos realizados em seu planejamento considerando os objetivos que se pretende alcançar.
Na exploração/discussão dos conteúdos	E+	E+	
Na recapitulação dos conteúdos	E+	E+	
Contexto Instrucional (DI) – Ritmagem			
Indicador	Pedagogia Mista	Resultados	
		Prática da professora	O controle do planejamento do ritmo está com a professora, entretanto, quando os alunos fazem perguntas à prática da professora se aproxima da pedagogia mista, uma vez que a docente faz pausas na exploração dos conteúdos para esclarecer as dúvidas que vão surgindo do aluno e interagir com os mesmos.
Na exploração/discussão dos conteúdos	E- -	E+	
Nas perguntas dirigidas à turma ou individualizadas	E- -	E-	
Nas perguntas dos alunos	E- -	E-	
Contexto Instrucional (DI) – Critérios de avaliação			
Indicador	Pedagogia Mista	Resultados	
		Prática da professora	A professora faz uma explicação clara e detalhada na exploração/discussão dos conteúdos, aproximando-se do previsto pela Pedagogia Mista, mas não deixa totalmente claro as informações do que ela espera dos alunos em relação à realização
Na exploração/discussão dos conteúdos	E++	E++	
Antes dos trabalhos a realizar	E++	E+	
Após a realização das atividades	E++	E+	

			das atividades propostas.
--	--	--	----------------------------------

Fonte: Organizada pelos autores e inspirada em Santos (2016).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, apresentamos os resultados de uma pesquisa que procurou caracterizar, com base em conceitos da sociologia bernsteiniana, a prática pedagógica de uma professora de língua portuguesa ao efetivar seu trabalho com alunos da EJA.

As práticas pedagógicas correspondem à realização do discurso pedagógico oficial no contexto da sala de aula, envolvendo as questões prescritivas legais (currículo) e o modo como o professor recontextualiza este currículo em sala de aula. É comum, em seus relatos, os professores reclamarem que o currículo da EJA é extenso e predeterminado. Na visão da professora Clara, a Proposta Curricular para o Tempo Juvenil é “uma política para estatística, para dizer que aqueles alunos avançaram, mas que não saem preparados”.

Muitos desafios são postos ao professor da EJA em sala de aula, no Programa Tempo Juvenil desenvolvido na Escola do Bosque. Além da evasão e defasagem idade-série, a escola enfrenta um grande problema com indisciplina dos alunos que estão em liberdade assistida e chegam ao programa com grande defasagem de conteúdos, com baixa estima e desmotivados.

Thiesen (2012) aponta que os professores como protagonistas do currículo estão tão sobrecarregados de atividades e más condições de trabalho que ficam às margens da pesquisa, discussões e da produção teórica.

Os estudos do sociólogo Bernstein e as contribuições sobre a pedagogia mista desenvolvida pelo grupo ESSA nos fazem refletir sobre a Proposta Pedagógica Curricular para o Tempo Juvenil, uma vez que o público alvo desta proposta são adolescentes oriundos de classes sociais menos favorecidas. Assim, como na prática da professora pesquisada, encontramos indícios de uma pedagogia mista e acreditamos que seja possível uma disseminação desta pedagogia na medida em que o Estado invista em infraestrutura e formação de professores para que não haja diminuição da exigência conceitual dos alunos de origem social mais vulnerável.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

ARROYO, M. G. Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. **Alfabetização e Cidadania**, São Paulo, n. 11, p. 09-20, 2001.

BAHIA. Secretaria de Educação. **Proposta Pedagógica do Tempo Juvenil / Ensino Fundamental para estudantes de 15 a 17 anos**. Salvador: BA, 2013. Disponível em: http://www.sec.ba.gov.br/jp2011/document/Proposta_da_EJA.pdf. Acesso em 5 de setembro de 2017.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996. 307 p.

_____. **Pedagogía, control simbólico y identidad**. Madri: Moratta, 1998.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994. 336 p.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Ideb, 2017**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acessado em 08 de setembro de 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Painel Educacional, 2018. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: 02 jul.2018.

DAYRELL, J. T. A juventude e a Educação de Jovens e Adultos: Reflexões iniciais Novos sujeitos. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 53-67.

GALIAN, C. V. A. A contribuição da teoria de Bernstein para a descrição e a análise das questões ligadas à educação. **Educativa**. Goiânia, v. 11, n. 2, p. 239-255, jul./dez. 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, J. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007. 350 p.

MAINARDES, J. ; STREMEL, S. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Revista Teias**, v.11, n.22, 2010.

MORAIS, A. M.; BASIL B.: Sociologia para a educação. In: TEODORO, A.; TORRES, C. A. (Orgs.). **Educação crítica & utopia**- Perspectivas para o século XXI. Lisboa: Edições Afrontamento, 2004.

MORAIS, A.M; NEVES. I. P. Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 20, n.2, 75-104, 2007.

PIRES, D.; MORAIS, A. M.; NEVES, I. P. Desenvolvimento científico nos primeiros anos de escolaridade Estudo de características sociológicas específicas da prática pedagógica. **Revista Portuguesa de educação**, v. XII, nº. 2, p. 129-132, 2004. Disponível em: <http://essa.ie.ulisboa.pt/ficheiros/artigos/revistas_com_revisao_cientifica/2004_desenvolvim entocientificonosprimeiros.pdf>. Acesso em: 09 set. 2018.

SANTOS, A. B. dos. **Caracterização de uma prática pedagógica de Química no ensino médio**: aproximações de distanciamentos em torno da pedagogia mista. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Formação de Professores de Ciências e Matemática). Departamento de Ciências Biológicas, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2016. p. 141.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

THIESEN, J. da Silva. O que há no “entre” teoria curricular, políticas de currículo e escola? **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n.1, p.129-136, jan./abr. 2012.

TURA, M. de L. R. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, M. Pinto de; VILELA, Rita A. T. (Orgs.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 183-206.

5 AS REGRAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CURRÍCULO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Neste capítulo, analisamos a prática pedagógica de um professor de Ciências do Programa Tempo Juvenil, quanto ao seu grau de aproximação ou afastamento da Pedagogia Mista. Para isso, utilizamos instrumentos construídos pelo grupo ESSA, embasados em conceitos da teoria do sociólogo Basil Bernstein.

ARTIGO 3

AS REGRAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CURRÍCULO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Débora Silveira B. Bezerra¹⁶

Benedito Eugenio¹⁷

RESUMO

Este artigo tem por objetivo identificar as regras da prática pedagógica presentes no discurso pedagógico e materializado no currículo de Ciências na sala de aula da EJA - Tempo Juvenil. Nesse sentido, buscamos indícios de uma prática que se aproxime da pedagogia mista, sem baixar o nível de exigência conceitual no processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa teve como principal referencial teórico os estudos sociológicos de Basil Bernstein (1996), sobre o discurso pedagógico, e os trabalhos desenvolvidos pelo Grupo de Estudos Sociológicos da Sala de Aula (ESSA). Esta investigação é de caráter qualitativo, tendo como método de pesquisa o estudo de caso. Para o levantamento dos dados, utilizamos os seguintes procedimentos: a observação participante; gravação em áudios das aulas; anotações em diário de campo; questionário socioeconômico e cultural com os alunos e entrevista semiestruturada com o professor. Os resultados apontam para as diversas relações sociológicas que caracterizam as dimensões instrucional e reguladora da prática pedagógica do professor de Ciências no Programa Tempo Juvenil.

Palavras-chave: Regras da Prática. EJA-Tempo Juvenil. Pedagogia Mista.

THE RULES OF PEDAGOGICAL PRACTICE IN THE CURRICULUM OF SCIENCES IN EDUCATION OF YOUTH AND ADULTS

ABSTRACT

This article aims to identify the rules of pedagogical practice present in the pedagogical and materialized discourse in the curriculum of science in the classroom of youth and adult education- Youth Time. In this sense, we seek indications of a pedagogical practice that resembles mixed pedagogy, without lowering the level of conceptual requirement in the teaching-learning process. The research had as its main theoretical reference the sociological studies of Basil Bernstein (1996) on pedagogical discourse and the work developed by the Sociological Studies Group of the Classroom (ESSA). This research is of qualitative character, being a case study its research method. For data collection, we used the following

¹⁶ Licenciada em Ciências Biológicas (UESB). Professora na Rede Estadual de Ensino da Bahia (SEE/BA) e Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGEn/Uesb).

¹⁷ Professor da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e do Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGEn/Uesb).

techniques: participant observation; audio recording of the classes; notes in a field diary; a socioeconomic and cultural questionnaire with students and a semi-structured interview with the teacher. The results point to the various sociological relations that characterize the instructional and regulatory dimensions of the pedagogical practice of the science teacher in the Youth Time Program.

Keywords: Practice Rules. Youth and Adult Education-Youth Time. Mixed Pedagogy.

1 INTRODUÇÃO

O processo de juvenilização é um fenômeno cada vez mais comum na EJA, conforme observado por Leão (2007). Esse autor alerta para a importância de se compreender os seus sujeitos, suas representações e a forma de acolhimento desses jovens no ambiente escolar.

Na Bahia, em 2013, o governo do estado criou uma proposta pedagógica conhecida como Tempo Juvenil, com o objetivo de garantir aos adolescentes de 15 a 17 anos que não concluíram o Ensino Fundamental o direito à formação em Programas e Projetos específicos a essa etapa da Educação Básica (BAHIA, 2013).

O programa Tempo Juvenil foi implementado em quatro escolas-piloto do município de Vitória da Conquista, na Bahia, no ano de 2014. Escolhemos a escola com maior Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no ano de 2015, referente ao 9º ano do Ensino Fundamental, que aderiu ao Programa a fim de desenvolvermos nossa pesquisa (BRASIL, 2017).

De acordo com a proposta pedagógica, o currículo para o Programa deve responder ao protagonismo juvenil, buscando valorizar práticas dialógicas e emancipatórias. Dessa forma, temos por objetivo identificar as regras da prática pedagógica presentes no discurso pedagógico e materializado no currículo de Ciências na sala de aula da EJA- Tempo Juvenil.

Leão (2007) traz uma reflexão sobre a necessidade de se buscar práticas pedagógicas que superem o desejo de assistir e tutelar a juventude, além da necessidade de afastar a ideia de que os jovens não se interessam e não demandam por escolarização. Para o autor, “[...] a EJA pode ser uma alternativa de escolarização na qual os jovens pobres tenham acesso a experiências significativas e possam desenvolver todas as potencialidades dessa fase da vida como sujeitos autônomos e de direitos” (LEÃO, 2007, p.74).

Neste sentido, buscamos indícios de uma prática pedagógica que se aproxime da pedagogia mista, sem baixar o nível de exigência conceitual no processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa teve como principal referencial teórico os estudos sociológicos de

Basil Bernstein (1996) sobre o discurso pedagógico, acrescido das contribuições das pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Estudos Sociológicos da Sala de Aula (ESSA), vinculado ao Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Segundo Galian (2012), os principais estudos do grupo ESSA estão voltados ao ensino de Ciências e suas pesquisas relacionadas a textos curriculares (programas e manuais escolares¹⁸), práticas pedagógicas, relações entre discursos, sujeitos e espaços. Esse grupo tem criado indicadores que nos auxiliam a caracterizar a prática pedagógica docente e identificar elementos que evidenciem a possibilidade de uma pedagogia mista no interior do currículo na sala de aula.

De acordo com Morais e Neves (2002, p. 30), a Pedagogia Mista:

constitui uma possibilidade oferecida pela linguagem de descrição, derivada da teoria de Bernstein, que permite a distinção de aspectos específicos dos contextos sociais da sala de aula, introduzindo uma dimensão de grande rigor na investigação das práticas pedagógicas dos professores.

A conclusão a que o grupo tem chegado é que a Pedagogia Mista pode promover uma prática favorável à aprendizagem das crianças de origens sociais menos favorecidas e deve mesclar determinadas características, tais como: fracas fronteiras entre espaços do professor e dos alunos; relações comunicativas abertas entre professor-aluno e aluno-aluno; critérios de avaliação explícitos; fraca ritmagem; fortes relações intradisciplinares; elevado nível de exigência conceitual e elevado nível de competência investigativa (PIRES; MORAIS; NEVES, 2004).

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Um dos focos do trabalho de Bernstein (1996) consistiu em analisar as relações pedagógicas e os pressupostos de classe social dessas práticas. Segundo Santos (2003, p. 17), “A partir do conceito de código, baseado nos códigos linguísticos e estabelecendo analogias entre este e os processos educacionais, constrói sua teoria sobre o processo de constituição dos conhecimentos escolares”.

¹⁸ Em Portugal, manuais escolares são os livros didáticos.

Bernstein produziu uma teoria que evidencia como a escola produz desigualdades por meio das diferenças de desempenho. Para isso, analisa o aparelho escolar internamente. Conforme Santos (2003, p.25):

Ao descrever os processos de comunicação pedagógica, ele mostra como a escola trabalha e, dessa forma, explicita como as diferenças que ocorrem no desempenho dos alunos não estão apenas relacionadas à estrutura social, mas também com a própria forma como estas hierarquias se inscrevem ou são elementos constituintes do aparelho pedagógico. Sua teoria não contém uma proposta de mudança ou alternativas para a transformação da educação. Contudo, ao buscar desvendar elementos intrínsecos ao aparelho escolar, que condicionam a produção e recepção diferenciada de mensagens ou de discursos, o autor abre caminho para o entendimento mais profundo de como as desigualdades educacionais são produzidas e justificadas.

A teoria sociológica bernsteiniana tem sido empregada em diversos estudos, principalmente naqueles envolvendo o ensino de Ciências e Matemática. A linguagem de descrição propiciada pelos conceitos de discurso pedagógico, classificação e enquadramento contribui para compreender diferentes dimensões do currículo, mas também da formação docente, dos materiais curriculares, dos livros didáticos e das políticas.

Conforme determina Silva et al.(2018, p.72):

a teoria sobre o discurso pedagógico de Basil Bernstein se destaca ao relacionar os micro contextos da educação, como o espaço da sala de aula, com os contextos sociais mais amplos. Por meio dos conceitos de classificação e enquadramento, Bernstein propõe verificar como as categorias sociológicas de poder e de controle, respectivamente, atuam sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no interior das escolas. Para este autor, a distribuição do poder e do controle se origina na divisão social do trabalho e, por meio desta, influencia as relações entre as classes sociais. De acordo com sua teoria, o poder e o controle se traduzem em princípios de comunicação na relação pedagógica.

Para Bernstein (1996), toda relação pedagógica consiste em três regras:

1. Regras hierárquicas (Também conhecidas como regulativas): É a regra dominante da prática pedagógica, na qual o transmissor (professor) aprende a ser transmissor e o adquirente (aluno) aprende a ser adquirente.
2. Regras de sequenciamento (Instrucionais ou discursivas): Na relação pedagógica, a transmissão ocorre de forma gradual através de uma progressão do que vem antes e o que vem depois. Dessa forma, para Bernstein (1996), se há progressão, há regras de sequenciamento. Toda prática deve ter regras de sequenciamento e essas regras de

sequenciamento implicarão em regras de compassamento (ou ritmagem). Bernstein (1996, p.97) define compassamento como “[...] a velocidade esperada de aquisição das regras de sequenciamento, isto é, quanto se tem que aprender num dado espaço de tempo. Essencialmente é o tempo permitido para se cumprir as regras de sequenciamento.

3. Regras Criteriais (Regras Instrucionais ou discursivas): Por último o autor determina que existem critérios que são esperados para que o adquirente assuma e aplique às suas próprias práticas. De acordo com Bernstein (1996, p.97), “[...] os critérios permitem que o adquirente compreenda o que conta como uma comunicação, uma relação social ou uma posição legítima ou ilegítima”.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa se insere na modalidade qualitativa por buscarmos “[...] a compreensão do comportamento a partir dos sujeitos da investigação”, que é representado aqui principalmente pelo professor de Ciências e sua relação com os alunos da etapa 4 do Programa Tempo Juvenil (BOGDAN;BIKLEN, 1994, p.16).

A investigação foi realizada na Escola do Bosque ¹⁹, instituição educacional da rede pública estadual do município de Vitória da Conquista, Bahia. A referida pesquisa é definida como um estudo de caso que, de acordo com Ludke e André (1986), constitui-se como algo único (com caráter particularista), mesmo que posteriormente se torne evidente a semelhança com outros casos.

O discurso pedagógico ocorre com a inter relação de dois discursos especializados: o discurso instrucional e o discurso regulador. O primeiro especifica qual conhecimento deve ser transmitido, representando o *quê* da prática pedagógica, e o discurso regulador especifica *como* o conhecimento deve ser transmitido (MAINARDES, 2007).

Nesta investigação, analisamos a prática pedagógica do professor de Ciências em termos das relações entre sujeitos (professor/alunos), discursos (intradisciplinares, interdisciplinares e conhecimentos acadêmicos e não acadêmicos) e espaços (espaço do professor/ espaço dos alunos). Para isso, utilizamos a observação com a gravação em áudio de 10 aulas, com 50 minutos cada, na turma 4A da EJA-Tempo Juvenil, no período de abril a julho de 2018.

¹⁹ Escola do Bosque é um nome fictício que escolhemos para a escola em que realizamos a pesquisa.

Além das observações, desenvolvemos um diário de campo para o registro de ocorridos, impressões e reflexões das aulas. Aplicamos também um questionário socioeconômico e cultural com os alunos, pois acreditamos – como apontado por Moraes (1993, p. 128) – que “[...] a prática do professor é fortemente influenciada pela composição social da turma”.

Os conceitos de classificação e enquadramento são muito utilizados na pesquisa, porque são conceitos-chave para o entendimento da teoria de Bernstein, uma vez que expressam relações de poder (classificação) e controle (enquadramento).

A classificação (C) refere-se ao grau de manutenção entre categorias (professores, alunos, espaços, conteúdos de aprendizagem, escola, família, etc) e o enquadramento (E), às relações de comunicação entre categorias no contexto da relação pedagógica. De acordo com Pires et al. (2004), o enquadramento está relacionado tanto às regras discursivas do contexto instrucional quanto às regras hierárquicas do contexto regulador. No contexto instrucional, o enquadramento entre sujeitos se refere ao controle que eles têm na seleção, sequência, ritmagem e nos critérios de avaliação.

O grupo ESSA construiu instrumentos para esses dois contextos, contendo indicadores para as relações entre espaços, discursos e sujeitos. Os instrumentos serviram para nos orientar em relação à análise dos registros das aulas observadas. Para a caracterização da prática pedagógica, valemo-nos destes instrumentos de análise para identificar e analisar os graus de enquadramento e classificação da prática pedagógica do professor Antônio.²⁰ A escala varia entre muito forte (C ++, E++) e muito fraco (C-- , E--), conforme Pires (2001).

Por meio desta metodologia, foi possível descrever, de forma detalhada, as diversas relações sociológicas que caracterizam as dimensões instrucional e reguladora da prática pedagógica do professor de Ciências no Programa Tempo Juvenil, como descritos nos resultados e discussões.

4 O PROFESSOR DE CIÊNCIAS E AS SUAS AULAS

O professor Antônio é formado em Ciências Biológicas e Pós-Graduado em Ciências Ambientais pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- UESB. Ele trabalha como professor regente na Escola do Bosque há mais de 10 anos e está a um ano e meio no Programa Tempo Juvenil. Antônio considera a EJA-Tempo Juvenil como um bom programa,

²⁰ Nome fictício escolhido para o professor de Ciências.

por “[...] resgatar meninos que não podem ser inseridos no currículo de outras turmas do regular por conta da idade”.

Com relação aos estudantes da EJA-Tempo Juvenil, o professor os considera com baixa estima, por não terem concluído o curso e não conseguirem acompanhar os colegas de sua idade. Sendo assim, o docente acredita ser necessário um ensino diferenciado e compacto (dois anos em um) para esses adolescentes.

Para o professor Antônio, os problemas encontrados para se trabalhar no Programa estão relacionados à falta de material e à estrutura física da escola. Ele avalia o Tempo Juvenil como positivo, apesar dessas dificuldades. O docente conhece a proposta do programa, mas considera que o tempo para o planejamento das aulas, na proposta, é insuficiente. Então, ele planeja suas aulas fora da escola, pois esta não oferece recursos como computador com internet, livros para pesquisa, impressão.

Sobre os critérios utilizados para selecionar os conteúdos ensinados para o Tempo Juvenil, o professor relatou que ele inicia suas aulas com temas “mais fáceis” para atrair os alunos; depois vai aprofundando o conteúdo. Entretanto, Antônio diz não exigir em avaliação os conteúdos mais difíceis como exige das outras turmas que não fazem parte do Programa e se encontram no sistema seriado.

Quando questionado sobre o que considera importante no aprendizado de seus alunos, o docente caracterizou a sua prática pedagógica como tradicional: “Eu gosto de ser tradicionalista, eu gosto do conteúdo, porque eu acho que o conteúdo vai dar a base, então quando você estudar o átomo você vai entender o conceito para desenvolver o raciocínio, eu funciono assim, então eu sou conteudista e tradicionalista neste sentido”.

Na visão do professor, a disciplina de Ciências é interdisciplinar, mas a dificuldade em ensiná-la é a falta de leitura e domínio das ciências exatas, da matemática, por parte dos alunos. Declara ele, ainda, que tem mais dificuldade em trabalhar exatamente os conteúdos que envolvem a interdisciplinaridade porque seus alunos não conseguem estabelecer essa conexão com as demais disciplinas.

Com relação aos critérios que o docente estabelece para definir os conteúdos mais relevantes para a etapa 4, o professor afirma:

O objetivo era colocar tudo, de preferência pegar o livro do primeiro ano e começar a primeira unidade para eles, mas isso é uma utopia, não existe. Então, meu primeiro pensamento quando vou trabalhar o conteúdo com eles é sentir a turma, se for para passar o ano todo vendo um único conteúdo a gente vai trabalhar um único conteúdo com eles, mas a gente tenta ir aprofundando seguindo o conteúdo, é um sentimento de pertencimento

conteudista da turma, então a minha preocupação é se a turma aprendeu, vamos seguir, se não, vamos ficar aqui nessa ciranda girando e girando até entender o tempo deles. Chega uma hora que ninguém aguenta mais falar de átomo, vamos para frente, mas a preocupação é o entendimento máximo da turma e aí tem a sensibilidade de perceber que a turma pode ir além, então nós vamos indo, agora mesmo estou apostando (Professor).

O Tempo Juvenil conta com um livro didático para cada disciplina do programa, sendo um único volume por disciplina para as duas etapas – a etapa 3 (equivalentes aos 6º e 7º anos) e a etapa 4 (equivalentes aos 8º e 9º anos). Em nenhum momento das observações, o professor fez uso do livro na etapa 4. De acordo com sua avaliação sobre o material, ele pontua:

É um livro focado para as regiões sul e sudeste, principalmente a sudeste, São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro. São livros que tem tudo a ver com a região deles lá, se for falar de um rio, é o Tietê. Se for falar de uma enchente, é a de um bairro tal, coisa que a gente não tem aqui no nosso município. E o livro da EJA por ser um livro mais enxuto neste sentido, porque ele tem que ter o conteúdo de dois anos em um é um volume pequeno tem que ser barato se não o governo não compra. Então eles enxugam demais o conteúdo e quando tem o conteúdo é com essa sistemática de outra cidade de outros estados (Professor).

Sobre a avaliação do percurso dos alunos no Tempo Juvenil, o docente relatou que faz teste, prova e avalia o caderno. Para ele, “[...] o caderno é indispensável, por que é por ali que eu vejo se ele está acompanhando as aulas”. Como na EJA são utilizados conceitos e não notas de 0 a 10 para avaliar os alunos, o professor Antônio faz uma conversão das notas para conceitos no relatório final da unidade.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

5.1 Caracterização da Prática do Professor em relação ao Discurso Regulador

Para a análise das relações entre professor-aluno, nas Regras Hierárquicas que se estabeleceram nas aulas observadas, foram selecionados os seguintes indicadores: na relação de comunicação entre professor-aluno, quando os alunos fazem perguntas e perante os comportamentos não legítimos como apresentados nos quadros 28, 29 e 30.

Quadro 28 - Contexto Regulador (DR)-Regras hierárquicas na relação comunicação professor-aluno

<p>Contexto regulador (DR) - Regras hierárquicas Relação entre sujeitos: professor-aluno</p>

Indicador	E++	E+	E-	E- -
Na relação de comunicação	O professor polariza o discurso, sem permitir a intervenção dos alunos.	O professor polariza a comunicação, mas permite a intervenção pontual dos alunos a qualquer momento, sem alterar o seu discurso.	Privilegia uma relação dialógica de comunicação, com os alunos.	Privilegia uma relação sempre dialógica de comunicação com os alunos, permitindo troca de conhecimentos entre os dois lados.
<p>Episódio 1 do dia 10/04/2018</p> <ol style="list-style-type: none"> Professor: Vamos começar estudando sobre as células eucarióticas. São as células que a gente tem no nosso organismo, no organismo humano. Então, o que é uma célula eucariótica? Está aí bem claro, né? (aponta para o slide). São todas as células cujos constituintes do núcleo encontram-se separados do resto da célula por uma membrana, a membrana nuclear, ou carioteca, é o mesmo nome, membrana nuclear, ou carioteca. Isto aí é a definição de célula eucariótica. Aluno: O que é uma carioteca? Professor: Diga. O que é uma carioteca? O que é uma célula eucariótica? É uma célula que possui núcleo individualizado, compartilhado, guardado. Ok? Estão copiando, né? Professor: Pode passar o slide, gente? Elas se dividem em células eucarióticas vegetais e animais, a gente vai ver por cada estrutura que tem lá na célula vegetal e animal... Professor: Bom, isso aqui vocês já sabem de cor e salteado, de trás para frente, de frente para trás, que está falando em relação ao número de células que os seres vivos podem ser, ou eles são unicelular. O que é unicelular? Alunos: Única célula Professor: O organismo todo é dentro de uma célula só, acabou... ou eles são pluricelular. Para unicelular, ele colocou aqui (aponta para os slides): seres vivos formados por uma única célula... O exemplo aí são bactérias, cianobactérias, algas unicelulares, os fungos e os protozoários [...]. 				

Fonte: Pesquisa direta da autora, 2018.

As Regras Hierárquicas regulam as relações sociais dentro da sala de aula. De acordo com Bernstein (1996, p.97), elas estabelecem as condições para a ordem, o caráter e os modos de comportamento. Podemos observar no indicador “Na relação de comunicação” que o professor Antônio permite que seus alunos lhe façam perguntas enquanto explica o conteúdo. Entretanto, essa interferência não afeta o seu discurso. Nesse episódio, o aluno pergunta sobre a carioteca, esperando que o professor lhe explicasse melhor aquele conceito não familiar ao seu vocabulário, e o professor responde apenas repetindo a informação de forma sucinta, sem alterar o planejado que estava escrito nos slides. O docente polariza a comunicação na relação

entre professor-aluno e, dessa forma, classificamos sua prática pedagógica com um grau de enquadramento forte (E+).

Podemos também verificar, ao longo das observações, uma fronteira muito nítida entre o espaço do professor e o espaço do aluno que não permite muita aproximação entre esses dois. Dessa forma, podemos dizer que a Classificação também é forte (C+).

Quadro 29 - Contexto Regulador (DR)-Regras hierárquicas quando os alunos fazem perguntas

Contexto regulador (DR) - Regras hierárquicas Relação entre sujeito: professor-aluno				
Indicador	E++	E+	E-	E- -
Quando os alunos fazem perguntas	Ignora as perguntas dos alunos e continua sua explanação.	Responde diretamente ao aluno que formulou a pergunta.	Responde formulando perguntas e fornecendo algumas informações, ajudando o aluno a encontrar a resposta.	Responde, promovendo a discussão entre os vários alunos e a professora até chegarem a uma resposta.
Episódio 1 do dia 03/04/2018				
<p>1. Aluno: Oh, professor, as células ficam em que parte do corpo? 2. Professor: Pensa aí e responde para mim... Fala aí. 3. Aluno: É onde? 4. Professor: Hum? 5. Aluno: É onde? 6. Professor: Você acha que fica onde a célula? Hein? Fala aí, com sinceridade, Rafael. Você pensa que a célula do nosso organismo está onde? Não tem nem ideia? 7. Aluno: Não sei... 8. Professor: Seu organismo todinho é formado por inúmeras células, entendeu? Bom... A célula também é a unidade reprodutora [...].</p>				

Fonte: Pesquisa direta da autora, 2018.

Quando os alunos fazem perguntas ao professor durante a explanação da sua aula, Antônio responde diretamente ao discente que lhe formulou a questão. De acordo com o episódio, ele parece se zangar com a pergunta do aluno, uma vez que já foi explicado o conteúdo de células para a turma. O professor não envolve toda a sala na explicação dos conteúdos ou abre o tema para discussão, como sugere Morais e Neves (2003), em relação à

Pedagogia Mista, que valoriza um ambiente aberto de comunicação entre professor-aluno em que o discente possa perguntar e trocar ideias a fim de que o aprendizado ocorra. Dessa forma, com base neste episódio, podemos caracterizar a prática pedagógica do professor com um grau de enquadramento forte (E+).

Quadro 30 - Contexto Regulador (DR)- Regras hierárquicas perante os comportamentos não legítimos

Contexto regulador (DR) - Regras hierárquicas Relação entre sujeito: professor-aluno				
Indicador	E++	E+	E-	E- -
Perante os comportamentos não legítimos	O professor irrita-se utilizando controle imperativo.	O professor chama a atenção dos alunos recorrendo a apelos de natureza posicional.	O professor chama atenção dos alunos recorrendo a apelos de natureza posicional ou pessoal.	Ouve as razões dos alunos quando estes justificam seus comportamentos ilegítimos e discute essas razões utilizando um controle pessoal.
Episódio 1 do dia 03/04/2018				
<ol style="list-style-type: none"> Professor: Então, o que acontece... Vocês ficam aí fazendo bullying com o colega, está vendo? Professor: Oh, gente, para com essas brincadeiras, vocês já são adultos... Essas brincadeiras não levam a lugar nenhum. Então, olha só, retomando aqui... A nutrição celular é um ambiente capaz que a célula tem para ela se manter e para ela conseguir desenvolver as funções. Imagina aí, pensa aí na gente sem as refeições, sem nossa alimentação. Não tem como, não é verdade? 				
Episódio 2 do dia 17/07/2018				
<ol style="list-style-type: none"> Professor: Aqui, os meninos! É por isso que vocês não entendem, ó! Por isso, não entendem! Eu estou explicando, eu sei que é chato, mas se você entender aqui uma vez, você pega o assunto! E ano que vem vocês vão ver esse conteúdo de novo em Química, você vai chegar ano que vem, e vão ver isso de novo na matéria de Química com mais profundidade, mais aprofundado. Então, se a pessoa aprender agora, já está com meio caminho andado, está estudando a matéria do ano que vem. Então, olha só! Esse elemento químico, ele tem 27 elétrons! Dois desses 27 estão na camada K, 8 está na L, formou 10, né? Ainda sobraram quantos? 17. Aluno: Libera mais cedo? Professor: Pessoal, vamos aprender isso aqui, porque se não aprender hoje na próxima aula eu vou voltar com isso e vou passar um exercício. Aí vai ter que parar a aula, começar tudo de novo, para reexplicar isso aí. Aprende logo e fica livre! 				

Fonte: Pesquisa direta da autora, 2018.

O professor Antônio mantém uma postura firme de ordem em relação aos comportamentos não legítimos²¹. Podemos perceber, ao decorrer das observações, que o ele é muito respeitado pelos discentes, mas não permite brincadeiras inapropriadas, deixando explícita sua posição de poder e autoridade em sala. Nesse sentido, classificamos a prática do professor com um grau de enquadramento forte (E+).

5.2 Caracterização da Prática do Professor em relação ao Discurso Instrucional (DI)

O instrumento utilizado para caracterização da prática do professor em relação ao Discurso Instrucional são as Regras de Seleção, que estão relacionadas às escolhas dos temas que serão trabalhados nas aulas, às atividades que serão desenvolvidas, aos materiais que serão utilizados, aos aspectos que os professores solicitam nas sínteses ou às perguntas que farão parte das aulas (GALIAN, 2012).

Para as Regras de Seleção, escolhemos os seguintes indicadores: nas perguntas dos alunos, na exploração/discussão dos temas em estudo, nos trabalhos/atividades a realizar, nas seleções espontâneas dos alunos, na seleção dos materiais e nas exibições/ discussões do vídeo analisados nos quadros 31 a 36.

Quadro 31 - Contexto Instrucional (DI) – Regra Discursiva Seleção

Contexto Instrucional (DI) – Seleção nas perguntas dos alunos Relação professor-aluno				
Indicador	E++	E+	E-	E- -
Nas perguntas dos alunos	O professor aceita unicamente as perguntas que se enquadram nos conteúdos que estão a ser explorados	O professor aceita pontualmente, outras perguntas relacionadas com outro conteúdo, mas sempre retomando o conteúdo que está sendo explorado.	O professor aceita algumas perguntas que, de algum modo, tenham a ver com o assunto que está sendo explorado.	O professor aceita todas as perguntas, mesmo as que não têm nada a ver com o assunto que está sendo explorado.
Episódio 1 do dia 17/07/2018 (Conteúdo da aula: Diagrama de Pauling)				
1. Aluno: Hein, Antônio, você falou que quando uma pessoa vai tocar na outra... eu acho que é				

²¹ Comportamento não legítimo pode ser entendido como indisciplina.

- a pele quando raspa na outra...
2. **Professor:** É. É igual aqui apesar de eu estar tocando aqui, ó! Sempre tem um vazão aqui no meio, tá vendo? Percebeu?
 3. **Aluno:** Mas, moço, quando vai tocar, é a pele que raspa uma na outra?
 4. **Professor:** Não. Não é a pele, são os átomos.
 5. **Aluno:** Pois, mas eu estou falando assim...
 6. **Professor:** É igual a dois ímãs, um repelindo o outro.
 7. **Aluno:** Mas se pudesse encostar, o que acontecia?
 8. **Professor:** Poderia unir. Se fosse carga oposta, iria colar. Na hora que colasse, grudou! (Risos). Não soltava mais não. E aí há transporte de elétrons de um para o outro. Entendeu?
 9. **Aluno:** Então, a gente nunca tocou ninguém...
 10. **Professor:** Nunca tocamos ninguém!
 11. **Aluno:** Oh, professor, aquelas pessoas que nasceram grudadas é por causa disso?
 12. **Professor:** Não, ali é genético. É o projeto biológico da pessoa que formou para aquilo ali. É igual ao bolo com a receita que deu errado, solou. Porque que o bolo solou? N fatores, abriu o forno, não colocou os elementos certos, o leite estava frio. Então, tem toda uma ciência ali em volta. Vamos lá o hélio!
 13. **Professor:** O hélio tem dois prótons, então tem dois elétrons. Quantas camadas têm o hélio? Só uma com quantos elétrons?
 14. **Aluno:** É dois.
 15. **Professor:** Pronto, acabou! K2
 16. **Aluno:** E o quarenta e sete?

Fonte: Pesquisa direta da autora, 2018.

Em relação às perguntas dos alunos, o professor aceita algumas relacionadas com outro conteúdo, mas sempre retoma ao conteúdo que está sendo explorado – que neste episódio é a Distribuição eletrônica e o Diagrama de Pauling. Portanto, em relação a essa característica pedagógica, pode-se afirmar que, nas aulas de ciências, o grau de enquadramento é muito forte (E++).

Quadro 32 - Contexto Instrucional (DI) – Regra Discursiva Seleção

Contexto Instrucional (DI) – Seleção na exploração dos temas em estudo Relação professor-aluno				
Indicador	E++	E+	E-	E- -

Na exploração/discussão dos temas em estudo	O professor indica os temas e sub temas, formula as questões e levanta os problemas. Não permite seleções espontâneas dos alunos.	O professor indica os temas e sub temas, formula as questões e levanta os problemas. Permite, pontualmente, seleções espontâneas dos alunos.	O professor indica os temas e sub temas e, dentro destes, permite que os alunos coloquem e formulem problemas. Aceita as seleções espontâneas dos alunos e integra-as.	O professor levanta questões gerais e define os temas e sub temas em função das seleções dos alunos.
<p>Episódio 1 do dia 17/07/2018</p> <ol style="list-style-type: none"> Professor: Pessoal, hei, abre o caderno aí para a gente dar o visto e começar a aula! Aluno: Ainda não fiz não, Antônio!!! Professor: Pessoal, vamos lá! Aluno: Professor, não sei isso não... Professor: Pessoal, a gente vai corrigir a atividade, tirar algumas dúvidas e dar seguimento ao conteúdo. Professor: Abre o caderno aí, gente, por favor! Professor: Pessoal, vamos aí responder à atividade juntos, já ir tirando as dúvidas... Professor: Correção aí, oh! Professor: Pessoal, olha só! Aqui a gente tem os elementos químicos, e o objetivo é colocar os elétrons nas suas devidas camadas que são no total de sete camadas. A camada K, L, M, N, O, P e Q. Certo? Então, como é que fica isso? Gabriel, como é que fica isso? Olha só! Vamos começar por aqui, pelo cobalto. Então, olha só, se o número atômico do elemento químico é 27, significa que ele tem 27 prótons, se ele tem 27 prótons, ele tem 27 cargas positivas, para o elemento ficar nêutron, ele precisa de 27 cargas negativas. Então, a gente vai distribuir os 27 elétrons que a carga é negativa nas suas respectivas camadas. Porém, na camada K, cabem 2 elétrons, na L, oito, na M, 18, N, 32, O, 32, P, 18 e Q, 8. Certo? Tranquilo? Certo, gente? Então, olha só! O elemento aqui, ele tem 27 elétrons, como é que fica isso? Então, aqui, oh! 27 elétrons. Se ele tem 27 elétrons, ele tem algumas camadas na eletrosfera dele, não é desarrumada isso aí. Então, vamos lá! Na camada K, só cabem 2, não é isso? Então, ele vai ter a camada K com dois, então, 27 menos 2, que a gente já arrumou na camada K, vai ficar 25. Na camada L, só cabem 8, formou 10. Então 27 menos 10 é 17. Então, a próxima camada dele é a M, quantos elétrons cabem na camada M? 18, e a gente está precisando arrumar só 17. Perceberam, gente? Aluno: Isso aí é difícil demais! Professor: Não é não, presta atenção que você vai entender! Olha só! Tem um elemento lá, vamos supor que aqui é o elemento X, aqui é o núcleo dele. O núcleo dele é preenchido pelo número de prótons. Cada elemento químico é o número de prótons. Quem tem 1 é um elemento, quem tem 2 é outro, 3 é outro e sucessivamente. Até 116 elementos, por aí... Então, o que acontece quando você coloca os prótons, eles estão dentro do núcleo junto com os nêutrons. Isso é o modelo atômico que a gente estudou! 				

Fonte: Pesquisa direta da autora, 2018.

Com relação à seleção, na exploração ou discussão dos temas em estudo, verificou-se que o professor Antônio – ao explicar o conteúdo planejado – formula questões e levanta problemas sem permitir seleções espontâneas dos alunos. Não observamos, em nenhum

momento das aulas, outros temas sugeridos pelos alunos para estudo ou que o professor tenha instigado a turma a buscá-los. Dessa forma, caracterizamos a prática do professor com um grau de enquadramento muito forte (E++).

Quadro 33 - Contexto Instrucional (DI) – Seleção nos trabalhos/atividades a realizar

Contexto Instrucional (DI) – Seleção nos trabalhos/atividades a realizar Relação professor-aluno				
Indicador	E++	E+	E-	E- -
Nos trabalhos/atividades a realizar	As atividades são selecionadas, estruturadas e orientadas pelo professor.	As atividades são selecionadas, estruturadas e orientadas pelo professor, embora os alunos possam introduzir, pontualmente, alguma atividade.	O professor apresenta, em alternativa, várias atividades previamente estruturadas, podendo os alunos selecionar as que irão ser por eles realizadas	As atividades surgem de questões levantadas pelos alunos e são estruturadas por eles, com acompanhamento do professor.
<p>Episódio 1 do dia 10/04/2018</p> <ol style="list-style-type: none"> Professor: Vamos fazer um exerciciozinho aí, oh!!! Copia aí no caderno... Aluno: Ô, Professor! (sem querer fazer a atividade) Professor: São poucas questões, vamos lá, vamos fazer juntos, tá? Copia aí que é o padrão que a gente faz as nossas avaliações. Tem umas que eu já coloquei as respostas aí, viu? Para ajudar! Essa questão eu tirei de uma prova de um vestibular, eu coloquei aqui para vocês verem. Aluno: É para fazer aqui, professor? (apontando para o caderno) Professor: É. Coloca aí, atividade número 1, viu? Coloca aí, pessoal. Gente, oh! Atividade número 1, é a segunda parte nossa do semestre, viu? Do semestre não, do trimestre. <p>Lê a questão e responde com os alunos...</p> <ol style="list-style-type: none"> Professor: A questão dois não precisa copiar não, senão 18:30h a gente não sai daqui... <p>Continua respondendo às questões...</p> <ol style="list-style-type: none"> Professor: A organela número 1, quem lembra o nome dela? Aluno: Mitocôndria Professor: Perfeito, show de bola! Professor: Para fechar com chave de ouro, para eu ficar feliz, fechar com chave de ouro... Qual a função dela? Alunos: Energia!!! Professor: Produz? Alunos: Energia. Professor: Através da? 				

- 15. Aluno no fundo:** Respiração!
- 16. Outro aluno:** Vou tirar zero na prova!
- 17. Professor:** Então, olha só... número 1 está associado com produção de energia e respiração, olha aqui, oh, na letra A... estrutura celular relacionado com a fabricação de proteínas?
- 18. Alunos:** Não!!!
- 19. Professor:** Estrutura responsável pelo empacotamento e secreção de substâncias?
- 20. Um aluno:** Sim
- 21. Alunos:** Não!!! (maioria)
- 22. Um aluno:** Oxe!
- 23. Professor:** É produção de energia...
- 24. Professor:** Letra C, é abundante tecidos ou células que requerem grande consumo de energia?
- 25. Alunos:** Sim!!!
- 26. Professor:** Então, número 1 é letra C, pela resposta aqui, oh! Só pode ser a letra B, por que 1 é C, né? A letra A está dizendo 1 é A, 1 é B, 1 é C, então se você...
Essa questão aqui oh, gente, com pouca informação, você acerta a questão. Pensa aí no seu concorrente que nunca viu esse conteúdo, na hora que ele olha isso aqui, ele já desiste da questão. Não é? E você viu que, com uma organela, a gente conseguiu responder à questão. Entenderam? Resposta B aqui, oh! Então, vamos lá, uma mitocôndria, quem é o 2? Não sabe, né? Pelo gabarito aqui, o 2 é o D... (Continua a questão).
- 27. Aluno:** Copia não, professor!!!
- 28. Professor:** Mas vamos fazer juntos aqui!
- 29. Professor:** Então, vamos lá, mas participem! Para valer a pena, senão eu tenho que colocar para copiar, então olha só...

Fonte: Pesquisa direta da autora, 2018.

Com relação à seleção “nos trabalhos ou atividades a realizar”, é o professor Antônio que seleciona, estrutura e orienta as questões a que os alunos devem responder. Em nenhum momento das observações, os alunos sugeriram ou o professor perguntou aos alunos a respeito de questões de interesse da turma. Sendo assim, caracterizamos a prática do professor com um grau de enquadramento muito forte (E++).

Quadro 34 - Contexto Instrucional (DI) – Regra Discursiva Seleção

Contexto Instrucional (DI) – Nas seleções espontâneas dos alunos Relação professor-aluno				
Indicador	E++	E+	E-	E- -
Nas seleções espontâneas dos alunos	O professor ignora ou rejeita as seleções espontâneas dos alunos.	O professor não ignora nem rejeita as seleções dos alunos, mas remete-as para um tempo oportuno.	As seleções dos alunos são aceites e integradas na sequência geral do tema que pode ser	Todas as seleções dos alunos são aceites mesmo que alterem a sequência global.

			pontualmente alterada.	
<p>Episódio 1 do dia 03/04/2018</p> <p>Um aluno interrompe o professor Antônio, que está falando sobre reprodução e sexo e pergunta sobre a pílula do dia seguinte.</p> <p>O professor anota no quadro a palavra pílula para retomar depois e continua a explicação do conteúdo.</p> <p>Retoma a pergunta do aluno...</p> <p>1. Professor: O que é a pílula do dia seguinte? É uma bomba de hormônios que você vai colocar no organismo feminino e dizer para ele o seguinte: “olha só aquela reprodução que você teve ontem não é para funcionar não. Então, o que você vai fazer, você não vai preparar o seu útero para receber o embrião, esse embrião tem que passar direto, não pode se fixar no útero, tem que ir embora”. Então, você enche o organismo feminino de hormônio, dá aquela injeção de hormônio nela e ela vai antecipar o ciclo menstrual dela, ela vai eliminar a célula mucosa do útero junto com o óvulo e vai sair em forma de menstruação. Nem sempre dá certo, porque cada organismo é um caso. Outra coisa... Pode tomar uma vez e dar certo, pode tomar outra vez e dar certo, mas com certeza um dia pode falhar, porque o próprio método contraceptivo pode falhar.</p> <p>O aluno pareceu decepcionado com método que o professor acabara de lhe explicar.</p>				

Fonte: Pesquisa direta da autora, 2018.

Nas seleções espontâneas dos alunos, o professor Antônio não os ignora, mas responde à questão em tempo oportuno. Nesse episódio, ao explicar o conteúdo, um aluno o interrompe, fazendo-lhe um questionamento. O professor anotou a pergunta para não esquecer e, ao seu tempo, respondeu à questão. Dessa forma, caracterizamos a prática do professor com um enquadramento de grau forte (E+).

Quadro 35 - Contexto Instrucional (DI) – Regra Discursiva Seleção

Contexto Instrucional (DI) – Na seleção dos materiais Relação professor-aluno				
Indicador	E++	E+	E-	E- -

Na seleção dos materiais	Os materiais são selecionados exclusivamente pelo professor.	Os materiais são, geralmente, selecionados pelo professor mas, pontualmente, aceita-se a colaboração do alunos.	Os materiais são selecionados pelo professor com a participação dos alunos.	Os materiais são selecionados pelos alunos com a supervisão do professor.
Episódio 1 do dia 10/04/2018				
<p>O professor entra em sala e logo um aluno pede o visto, ele responde que vai passar olhando os cadernos e em seguida pede silêncio e atenção da turma.</p> <p>Após verificar os cadernos dando visto, explica que, a partir desta, é zerada a contagem dos vistos, pois na aula anterior os alunos fizeram uma avaliação. Faz a chamada, enquanto arruma o material para passar um vídeo e solicita mais uma vez a atenção dos alunos.</p> <p>Começa a aula passando um vídeo (As células e suas organelas), o vídeo tem imagens muito interessantes sobre a célula. Apesar de ser em inglês, o vídeo possui uma tradução em português, porém o áudio é muito baixo e quase não dá para escutar. Os alunos no fundo da sala não prestam atenção, estão usando os seus celulares. Quando o professor sai da sala, os alunos se dispersam.</p> <p>Ao terminar o vídeo, diz aos alunos: “o vídeo ajuda a vocês entrarem no clima da aula, já sabendo da animação, eu acho que a gente ganha nisso aí.”</p> <p>Um aluno ao vê que tem um vídeo sobre o sistema solar no notebook do professor e pede para ele passar. O professor responde que, ao terminar o conteúdo, ele coloca o vídeo. Porém, ao terminar a aula, não o passa.</p> <p>O professor traz também como recurso metodológico um Power Point sobre Citologia (retirado da internet). Os alunos começam a copiar os slides, mas depois desistem, pois o texto é grande.</p>				

Fonte: Pesquisa direta da autora, 2018.

Nas seleções dos materiais, é o professor Antônio quem escolhe o que será utilizado em sala. No episódio, um aluno – ao ver um vídeo sobre o sistema solar no notebook do professor– fica interessado no conteúdo e, apesar de o professor dizer que lhe mostraria depois, nunca o fez, pois o “sistema solar” não faz parte do conteúdo programático de Ciências para a etapa 4. Dessa forma, caracterizamos a prática do professor com um grau de enquadramento muito forte (E++).

Quadro 36 - Contexto Instrucional (DI) – Regra Discursiva Seleção

Contexto Instrucional (DI) – Exibições/ discussões do vídeo				
Relação professor-aluno				
Indicador	E++	E+	E-	E- -
Exibições/ discussões do vídeo	O professor seleciona os temas do vídeo a	O professor ouve de forma sucinta a opinião dos	O professor solicita que os alunos	Os alunos selecionam os temas do vídeo

	serem discutidos e não aceita intervenções dos alunos.	alunos sobre os temas do vídeo, mas não promove uma discussão, sintetizando os temas a seguir.	selecionem os temas exibido no vídeo e permite que estes identifiquem onde encontrá-lo para seguir com discussão em uma outra aula.	para discussão sob a orientação do professor.
--	--	--	---	---

Episódio 1 do dia 17/04/2018

- 1. Professor:** Eu vou buscar vídeo pra gente assistir falando sobre o corpo humano. O vídeo é um pouco antigo, foi um documentário apresentado na Rede Globo no Fantástico e tem como narrador aquele médico Dráuzio Varella, mas ele é interessante porque ele pega da concepção, do nascimento até o envelhecimento. O problema é que o recurso que a gente tem, o áudio, é um pouco baixo. Aí eu vou precisar que vocês cooperem para poder escutar, se não, só vai ficar vendo a imagem, e a imagem não é favorável.

Um aluno pede para o professor dar visto.

- 2. Professor:** Vamos começar primeiro...
- 3. Professor:** Então, gente oh! É um vídeo, como falei, sobre o corpo humano, tem coisa muito interessante apesar de ser um pouco antigo, mas eu acho que dá para aproveitar e entra nesse contexto que a gente vem estudando: a célula. Vem estudando o funcionamento do organismo, e aí eu quero colocar para vocês, já que a gente não tem recurso de ter um cadáver para a gente analisar as coisas, nem protótipos. Então, pelo menos o vídeo dá para gente fazer esta interação e entender melhor sobre o que a gente está vendo aqui em sala de aula, nosso objetivo primeiro é isso, a gente entender o funcionamento do corpo humano e construir esse conhecimento juntos aí...

Durante o vídeo, que durou praticamente a aula toda, apenas um aluno fez algumas perguntas ao professor que o respondia de forma rápida, esperando que ele não interrompesse novamente.

- 4. Aluno:** É assim mesmo dentro do ouvido?
- 5. Professor:** Não, é animação pra gente entender melhor.
- 6. Aluno:** De onde sai a saliva?
- 7. Professor:** Das glândulas que estão na garganta.
- 8. Aluno:** Elas saem assim? Elas saem da língua, é?
- 9. Professor:** Do lado. (direciona a mão para o pescoço)
- 10. Aluno:** Isso é dentro de onde, professor?
- 11. Professor:** Dentro da mulher, são os ovários.
- 12. Aluno:** Vai terminar quando ela morrer, né, professor?
(Professor Balança a cabeça dizendo que sim.)

O professor não faz nenhum comentário durante ou ao término do vídeo.

Nesse episódio, o professor Antônio deixa claro, em relação à explicação da tarefa, o seu objetivo e a importância do vídeo como recurso para a aprendizagem do conteúdo de células. Entretanto, durante a exibição do documentário, um aluno faz algumas perguntas ao professor, e ele o responde de forma bem sucinta, mas não promove uma discussão ao final do vídeo, o que levaria a turma a uma discussão ou problematização do tema. Sendo assim, caracterizamos a prática do professor com um enquadramento forte (E+).

5.3 Caracterização da Prática do Professor em relação ao Discurso Instrucional (DI) com as Regras de sequenciamento.

As regras de sequenciamento referem-se à ordem com que temas, atividades ou resumos serão realizados, além do momento mais propício para as intervenções dos alunos (GALIAN, 2012). A seguir, estão os indicadores utilizados para caracterizar a prática do professor quanto a essas regras, tanto na exploração/discussão dos conteúdos quanto nos trabalhos/atividades a realizar – como demonstrados nos quadros 37 e 38.

Quadro 37 - Contexto Instrucional (DI) – Sequência na exploração da discussão dos temas em estudo

Contexto Instrucional (DI) – Sequência dos conteúdos Relação professor-aluno				
Indicador	E++	E+	E-	E- -
Na exploração/discussão dos conteúdos.	O professor explora os conteúdos segundo uma ordem rígida de sequência realizada por ele.	O professor explora os conteúdos segundo uma determinada ordem e aceita as intervenções dos alunos, mas apenas ao nível da alteração da sequência.	O professor explora os conteúdos alternando a sequência e, pontualmente, a macro sequência em função das intervenções dos alunos.	O professor explora os conteúdos, alternando mesmo a macro sequência, em função das intervenções dos alunos.
Episódio 1 do dia 10/04/2018				
<p>1. Professor: Pessoal, o conteúdo de nossa aula hoje é o que a gente adiantou no vídeo, são as células mesmo, a gente vai estudar, entender essa estrutura magnífica que são as células, estrutura essa que é responsável por todos os mecanismos, por todas as qualidades e características que a gente tem. Se estamos respirando, pensando em nosso organismo multicelular, é graças à ação de cada uma das células. Então, é uma estrutura bem econômica, bem complexa, porque, apesar da gente ter bilhões de células em nosso organismo, elas estão organizadas a tal modo que a gente consegue ter um organismo e funcionar ele da melhor forma possível. Então, a gente vai ver aqui, basicamente, eu – falo basicamente porque esse conteúdo, ano vocês vão rever lá no próximo ano de vocês, lá no primeiro ano. E vocês vão ter aula específica de Biologia, e vocês vão aprofundar esse</p>				

conhecimento, é mais para vocês não chegar lá verde.

Então, olha só aqui, a gente tem uma célula, e como foi apresentado lá no vídeo, algumas organelas, ou seja, microestruturas responsáveis por ajudar o funcionamento do organismo. Então, a disciplina, o conteúdo de células, é estudado por esta parte da biologia, da ciência que é a citologia, Cito = célula e Logia = estudo. Então, é basicamente o estudo da célula. Como é que funciona isso aí? Então, a citologia nada mais é do que a área da biologia que estuda as células e o que diz respeito a sua estrutura e funcionamento, a palavra vem disso aqui (está lendo os slides): kitos e logos, célula e estudo, ou seja, o estudo das células. Tranquilo aí, né?

2. **Professor:** Querem anotar? Então, anota aí que é para já ter o material da aula, viu?

Espera um pouco os alunos copiarem os slides... Um aluno pergunta quando entregará a avaliação realizada no dia anterior, e o professor responde que na próxima semana, e perguntam a ele se já começou a corrigir. Responde que sim. Outro aluno pergunta quanto valia a prova, e ele responde que depois informa aos alunos.

3. **Professor:** Porque a gente está estudando a célula? Então, a resposta para este estudo, este momento nosso aqui é justamente isto aqui (lê o slide), ela é a unidade básica, estrutural e funcional de todo ser vivo. Então, é a célula... (passa o slide, um aluno reclama que estava copiando, e deixa mais um tempinho).

Então, olha só... (outro aluno reclama que não terminou de copiar ainda)

Professor: Se for escrever tudo... Depois eu faço o kitzinho com as imagens e mando para vocês. Então, olha só, é engraçado que a célula só começou a ser estudada e observada em 1667... (continua a leitura dos slides sobre a descoberta da célula por Robert Hooke). Aqui a gente tem imagem de um microscópio eletrônico, é um ser vivo (mostra a imagem do slide), cada um destes bastonetes aqui é uma bactéria conhecida como *Escherichia Coli*...

4. **Aluno:** Quê, professor?

5. **Professor:** Essa bactéria... (repete o nome) *Escherichia Coli*, certo... Aqui, é o nome científico dela E. Coli, tá? *Escherichia Coli*, essa imagem foi desse cara aqui...tá?

(Alguns alunos repetem o nome, outro aluno diz: “*Escherichia* como?”. O professor continua) Aqui ele tem a bactéria e aqui a gente tem a membrana plasmática de uma célula, entenderam? Aqui é uma célula eucariótica e aqui é uma célula procariótica, essa imagem para vocês terem uma ideia de tamanho é de 1µm (um micrômetro), um micrômetro...

6. **Aluno:** Professor?

7. **Professor:** Oi.

8. **Aluno:** Eucarionte é... Carioteca é dentro do núcleo?

Professor: É membrana nuclear, é a membrana do núcleo, o núcleo da célula é protegida por uma membrana. Eu vou mostrar ali na frente... Aqui gente, oh!

Aqui é um piolho... (aula segue lendo os slides).

Fonte: Pesquisa direta da autora, 2018.

Nesse episódio, podemos perceber que a sequência na exploração da discussão dos temas em estudo segue uma ordem rígida realizada pelo professor Antônio, que escolheu slides sobre citologia para desenvolver a sua aula e segue sem alterar a sua sequência, mesmo quando os alunos lhe fazem perguntas. O professor não aproveita as dúvidas dos alunos para instigá-los ou envolvê-los em debates. Por isso, caracterizamos a prática do docente com um enquadramento muito forte (E++).

Quadro 38 - Contexto Instrucional (DI) – Sequência nos trabalhos/atividades a realizar

Contexto Instrucional (DI) – Sequência dos conteúdos Relação professor-aluno				
Indicador	E++	E+	E-	E- -
Nos trabalhos/atividades a realizar.	A realização dos trabalhos/atividades segue uma ordem rígida esquematizada pelo professor.	A realização dos trabalhos/atividades segue a ordem esquematizada pelo professor, mas essa ordem pode ser pontualmente alterada.	A ordem de realização dos trabalhos/atividades é planejada pelos alunos com a orientação do professor.	A ordem de realização dos trabalhos/atividades é planejada pelos alunos.
<p>Episódio 1 do dia 17/07/2018 (Conteúdo: Distribuição eletrônica)</p> <ol style="list-style-type: none"> Aluno: A de 82 como é que é? (referindo-se à distribuição do elemento químico 82). Professor: É do mesmo jeito, a gente vai fazer, a letra C. Vamos fazer aqui agora, esse elemento o Estanho. Ele tem 50 elétrons, o estanho tem 50 elétrons. Logo de cara, 2 deles está na camada K, sobraram 48. 48 vão estar nas outras camadas, os 48 vai caber na camada L? Não, porque na camada L só cabem 8. Então, a camada L pega mais 8, só aqui são 10 elétrons. Dos 50, sobraram quanto? 40, vamos arrumar esses 40. A camada M pega mais 18. Então olha só, 28 para 50 são quantos? Faltam 22, né? Não é isso? 22 elétrons, oh! Na camada N cabem quantos? Então, na camada N, coloca os 22. Para por aí? Alunos: Não. Professor: Por quê? Porque a última camada tem que ter o quê? Professor: 8 ou 2. Isso é o que a gente vai chamar de regra do octeto. Viu? Então, o que acontece, dos 22 que têm aqui, o que eu faço? Crio a camada O e transporto para cá o quê? Quantos elétrons eu transfiro para aqui? 8. 22 menos 8 dá quanto? Perceberam, gente? Perceberam? Aluno: Isso é difícil... Professor: Edifício, eu já falei... é uma casa em cima da outra. Professor: 50 elétrons, 2 com 8, 10 elétrons! Com 18, 28. Com 14, 42. Com 8, 50. Formou aí o Estanho. Aluno: Eu quero entender a de 82! Professor: Oh, você vai enchendo aqui, oh! Você vai enchendo aqui... Encheu a primeira, tem 20 elétrons. Então, 2 está aqui, ficou 18. 8 vai aqui, 18 menos 8, sobraram 10. 10 vai para a camada M, percebeu? Aí na camada M, ficou com 10, a regra do octeto diz o quê? Que não é bom ficar com 10. Então você faz o quê? Tem que ficar com o quê? Com 8 ou com 2. Aí eu deixo 8 na camada M e mando 2 para a N, entendeu? Tranquilo? Vamos ver aqui o de 82, do Chumbo. 				

Fonte: Pesquisa direta da autora, 2018.

No episódio observado, um aluno pede ao professor que responda a uma questão que ele não conseguiu resolver, entretanto, o professor não altera a ordem da atividade proposta que segue uma ordem rígida esquematizada pelo professor. Nesse sentido, podemos caracterizar a prática do professor com um grau de enquadramento forte (E+).

5.4 Caracterização da Prática do Professor em relação ao Discurso Instrucional (DI) quanto à regra Ritmagem.

A ritmagem está relacionada “[...] ao tempo dedicado às discussões, às explicações e resoluções de dúvidas, à realização das atividades, à produção de sínteses, ao registro nos cadernos e aos questionamentos entre professor e aluno em torno do conhecimento” (GALIAN, 2012, p.425). Os indicadores seguem abaixo, para caracterização da prática do professor, nas perguntas dirigidas à turma e/ou individualizadas, nas perguntas dos alunos e na recapitulação dos temas, conforme os quadros 39, 40 e 41.

Quadro 39 - Contexto Instrucional (DI) – Ritmagem nas perguntas dirigida à turma e/ou individualizadas

Contexto Instrucional (DI) – Ritmagem Relação professor-aluno				
Indicador	E++	E+	E-	E- -
Nas perguntas dirigidas à turma e/ou individualizadas	O professor faz as perguntas e dá imediatamente a resposta ou passa para outra pergunta, caso os alunos não respondam.	O professor faz as perguntas e se os alunos não respondem corretamente, ajuda-os a construir a resposta antes de passar para a outra pergunta.	O professor faz as perguntas e dá algum tempo para os alunos construírem as respostas. As perguntas são reformuladas se os alunos o precisarem.	O professor faz as perguntas e respeita o ritmo dos alunos na construção da resposta. Sugere debate de reflexão enquanto pensam na resposta. As perguntas são reformuladas ou clarificadas durante esse tempo.
Episódio 1 do dia 17/07/2018				
<ol style="list-style-type: none"> Professor: Percebeu? Isso é a distribuição das camadas. Como é que vai ficar a distribuição do diagrama de Pauling? O diagrama de Pauling vai ficar assim, oh. Vou fazer em azul aqui, para vocês perceberem, sub níveis. Como vai ficar o sub nível dele? São quantos elétrons que ele tem? 9. Vamos lá? 9. Então olha só, 2, 4, 6, 10. Então como é que vai ficar isso, oh, vai pegar o primeiro aqui, oh, a distribuição dele vai ficar, $1s^2$, percebeu? Percebeu, gente? Presta atenção que é fácil, oh! Qual é o próximo? Qual é o próximo depois de $1s^2$? $2s^2$, então ele vai pegar aqui, oh, $2s^2$, já foram 4, oh. 2 com 2, 4. Faltam quantos? 5. Percebeu? Aluno: Não. Professor: Não? Professor: Oh! $1s^2$, $2s^2$, qual é o próximo? $2p^6$. Vamos colocar aqui, oh! $2p^6$. Ele tem quantos? Aluno: 9. Professor: 9. Aqui eu tenho 2, com mais 2,4.Com 6, 10. Passou 1, não passou? Então aqui não vai ficar com 6, vai ficar com? Aluno: 5. Professor: 5. 				

9. Aluno: Ah, agora eu entendi, professor!

10. Professor: Perceberam? Então o que vai acontecer, ele tem o sub nível “s” e tem o sub nível “p”. No sub nível “s”, ele tem a camada K e a camada L, com 2 cada um, oh! E no sub nível “p”, ele vai ter 5. Perceberam? Tranquilo? Vamos fazer mais um para ver se a gente consegue?

Fonte: Pesquisa direta da autora, 2018.

De acordo com o episódio 1, do quadro 39, a ritmagem do professor Antônio em relação ao indicador “Nas perguntas dirigidas à turma e/ou individualizadas” ocorre com um enquadramento muito forte (E+ +), de modo que, quando faz as perguntas, na maioria das vezes, ele mesmo dá as respostas para os alunos, não respeitando o ritmo destes na construção da resposta. Vale ressaltar que o afrouxamento da ritmagem, de acordo com Moraes e Neves (2004), é uma condição essencial para a aprendizagem dos alunos.

Quadro 40 - Contexto Instrucional (DI) – Ritmagem nas perguntas dos alunos

Contexto Instrucional (DI) – Ritmagem Relação professor-aluno				
Indicador	E++	E+	E-	E- -
Nas perguntas dos alunos	O professor ignora as perguntas dos alunos ou remete-as para a aula de revisões continuando a exploração dos conteúdos.	O professor responde imediatamente às dúvidas dos alunos, continuando a exploração dos conteúdos.	O professor faz pausas na exploração dos conteúdos para esclarecer as dúvidas que vão surgindo do aluno e interagir com os mesmos.	O professor promove um debate em torno das questões colocadas e pergunta se ficaram esclarecidos, de modo a prolongar ou não o debate.

1. **Aluno:** Oh, professor, aquele aí pode ficar 32 na última?
2. **Professor:** Bem lembrado. Pode ficar 32 na última?
3. **Aluno:** Não,
4. **Professor:** Não, e aí? Faz o quê? Camada P, com quantos?
5. **Aluno:** 18.
6. **Professor:** Ham, ham. Cabe 18, mas ele tem que ficar com quanto?
7. **Aluno:** 8.
8. **Professor:** Tirei 8 aqui, fica com quanto? 32 menos 8?
9. **Aluno:** Ué professor, é para apagar o 32?
10. **Professor:** Vocês entenderam, gente?
11. **Aluno:** Mais ou menos
12. **Aluno:** Não estou entendendo não...
13. **Aluno:** Eu só não entendo isso aí, porque tira um número e coloca outro?
14. **Professor:** É porque sempre na última camada, tem que ficar 8 elétrons. É o ideal, é o perfeito. É a nota 10 na prova, entendeu? Ai não conseguiu tirar nota 10, aí vocês têm que ir fazendo o ajuste. Estava com 32, então o que você faz? Cria mais uma camada e coloca 8. Por que isso?
15. **Professor:** Isso é a estabilidade eletrônica do átomo.
16. **Aluno:** E o que é átomo?
17. **Professor:** O que é um átomo? O que é um átomo?
18. **Professor:** Átomo é a parte fundamental de qualquer matéria, qualquer coisa que existe é formada por um elemento que a gente chama de átomo. Esse elemento é o mesmo, percebeu? Qualquer palavra que existe no mundo é formada pelo quê? De letras. São as letras que vão formar as palavras, entendeu? Qualquer idioma, qualquer palavra é formada por letras.
19. **Aluno:** Hein, professor, 32 menos 8 é 24, aí coloca o 8?
20. **Professor:** Isso, aí o 8... O que você tira joga para a última camada. Só não dá para fazer isso na Q, camada Q.
21. **Aluno:** Por quê?
22. **Professor:** Porque não tem a camada R. Entendeu? Só vai até a Q, a Q o que tiver fica para ela. Sobrou 3 é 3, sobrou 5 é 5, o que sobrou fica nela lá.

Fonte: Pesquisa direta da autora, 2018.

Nesse episódio, o professor Antônio está fazendo a distribuição eletrônica de alguns elementos químicos, no quadro. Os alunos reclamam do conteúdo e sentem dificuldades. Quando os alunos fazem perguntas ao professor, ele responde imediatamente às dúvidas, mas continua a aula sem verificar se todos eles estão mesmo aprendendo. Dessa forma, caracterizamos a prática do professor Antônio quanto à ritmagem nas perguntas dos alunos com um grau de enquadramento forte (E+).

Quadro 41 - Contexto Instrucional (DI) – Ritmagem na recapitulação dos temas

Contexto Instrucional (DI) – Ritmagem Relação professor-aluno				
Indicador	E++	E+	E-	E- -

Na recapitulação dos temas	Quando recapitula os assuntos anteriormente tratados, o professor não aceita interrupções ou questões, limitando-se a repetir os assuntos.	Quando recapitula os assuntos dados, o professor faz e aceita perguntas que são rapidamente respondidas.	A recapitulação dos assuntos dados é sempre acompanhada de questões aos alunos e/ou exemplos que os esclareçam.	Quando recapitula os assuntos dados, o professor promove o debate e o diálogo, até os alunos esclarecerem todas as dúvidas.
----------------------------	--	--	---	---

Episódio 1 do dia 03/04/2018 – (Aula de revisão para avaliação)

1. Professor: Então, como a gente consegue a energia celular? Por exemplo, o alimento... Comemos ali um polissacarídeo, uma massa. Nos alimentamos de uma massa, isso aí é quebrado em partes menores, mas chega dentro do organismo absorvido pelo intestino, no processo de digestão que a gente já falou aqui em sala de aula, e aí chega até ao sangue. As vias do sangue levam até os interstícios celulares, e aí dentro da célula chegou lá um polissacarídeo, uma substância grande. O que a célula faz? Desmonta ela em partes menores, e essas partes menores...

2. Aluno: O que é um polissacarídeo mesmo?

3. Professor: Açúcar (pausa), açúcar!

4. Professor: Então, o que acontece... Ele transforma um polissacarídeo em um monossacarídeo, um açúcar de molécula menor. O que eu quero que vocês entendam é que uma substância grande é transformada em substâncias menores, e através disso libera energia...

5. Aluno: Ôh, professor, porque um carboidrato vira açúcar?

6. Professor: Porque carboidrato é açúcar.

7. Aluno: Mas o arroz que a gente come, a gente não sente doce!

8. Professor: Porque nem todo açúcar é doce, e nem todo sal é salgado. Então, têm determinados alimentos que é puro açúcar. Por exemplo, o Ki-suco, já ouviu falar do pozinho “mancha pulmão”, o “pозinho mágico” que joga na água e mistura ali, já ouviu falar?

9. Aluno: Quem tem diabetes e come arroz, faz mal?

10. Professor: Faz, faz... Então, o que acontece, não é só o arroz não, tá? O que acontece, aquele Ki-suco ali tem alto teor de sódio... O que é o sódio? É o sal, então a pessoa está tomando um alimento doce, um suco que é adoçado, ninguém vai pegar um suco e colocar sal para dizer que agora vai ficar bom. Então, o que acontece é um alimento que a pessoa toma e aumenta a pressão, aumenta por quê? É um alimento que tem alto teor de sódio, de sal, só que o sal não demonstra no sabor porque ele não é salgado... O sal puro, o sódio puro. Então ele é um íon e esse íon vai passar a interferir no organismo, então o alimento é uma coisa altamente complexa, e existe até um profissional que lida...

11. Aluno: Então, o salgado é doce?

12. Professor: Depende do salgado, um biscoito que é salgado, um chimango, a massa dele tem um polissacarídeo...

13. Aluno: E uma coxinha?

14. Professor: Também, tudo que tem massa é formado por polissacarídeos, entendeu? O sal entra como um tempero, a pimenta, a salsazinha...

15. Aluno: Então o salgado é doce e o doce é salgado?

16. Professor: Não, nem sempre a regra é essa. Os alimentos são complexos, o alimento é formado de várias substâncias que entra no organismo como substâncias grandes, e o organismo anaboliza esse alimento, transformando em substâncias menores. Vamos dizer que entra no organismo paredes e essas paredes são desmontadas em tijolos, para que esses tijolos? Para futuramente esses tijolos servirem na construção do organismo como peças de um quebra-cabeça para refazer o organismo que é justamente na contramão do processo do anabolismo, a gente

vem com o catabolismo que está aí no caderno de vocês – pode olhar, catabolismo. Então o catabolismo é o contrário desta reação...

Fonte: Pesquisa direta da autora, 2018.

No episódio selecionado, a aula transcrita é uma revisão para avaliação da I Unidade. Podemos observar que, no momento em que o professor recapitulava o conteúdo, um aluno lhe faz muitos questionamentos, aos quais o professor responde diretamente ao aluno que lhe fez a pergunta– de modo sucinto–, como visto nos turnos 3 e 6, sem envolver o restante da turma na explicação. O docente também não promove uma discussão acerca do tema nem abre para diálogo até os alunos esclarecerem todas as dúvidas. Nesse sentido, podemos caracterizar a prática do professor com um grau de enquadramento forte (E+).

5.5 Caracterização da Prática do Professor em relação ao Discurso Instrucional (DI) quanto à regra discursiva Critérios de Avaliação.

Bernstein (1996) determina que, em qualquer relação de ensino, sua essência consiste em avaliar a competência do adquirente. Os critérios de avaliação dizem respeito “[...] ao grau de explicitação dos conteúdos abordados, do tipo de trabalhos/atividades a serem realizados e do teor das sínteses a serem produzidas” (GALIAN, 2012, p.425). Em relação às regras criteriosais, selecionamos os indicadores na relação professor-aluno quanto à exploração/discussão dos conteúdos, na utilização da aprendizagem em novas situações, e na marcação do trabalho de casa, como observados nos quadros 42, 43 e 44.

Quadro 42 - Contexto Instrucional (DI) – Critérios de avaliação na exploração/discussão dos conteúdos

Contexto Instrucional (DI) – Critérios de avaliação Relação professor-aluno				
Indicador	E++	E+	E-	E- -
Na exploração/discussão dos conteúdos.	As explicações /discussões são muito pormenorizadas, ilustradas.	As explicações são pormenorizadas e ilustradas de forma genérica.	As explicações são pouco pormenorizadas e ilustradas e os alunos apresentam não ter compreendido o conteúdo.	As explicações não são pormenorizadas nem ilustradas e os alunos apresentam muita dificuldade na compreensão do conteúdo.

Episódio 1 do dia 03/04/2018

1. Professor: O DNA é a molécula da vida, é a molécula responsável pela vida... Se fosse comparar ao celular, o DNA é o chip. Celular sem chip funciona? Não serve para nada, só para bater uma foto e escutar uma música...

2. Professor: O que acontece, olha só... No nosso caso, o DNA é como aquele codigozinho, é como se fosse o número do celular, o meu número é tal, o seu é tal... Então, cada celular tem um número, cada pessoa tem um DNA. Então, o que é a capacidade da célula se reproduzir? É a capacidade que ela tem de duplicar esse DNA. Então ele pega aquela estrutura do DNA que a ciência, a televisão, a mídia adora colocar nos programas de ciência ou quando se fala de ciência, essa moléculazinha, já viu, né? (desenha esquema no quadro) É como uma escada torcida.

Fonte: Pesquisa direta da autora, 2018.

Em relação, aos critérios de avaliação na exploração ou discussão dos conteúdos, as aulas do professor Antônio geralmente são ilustradas para que os alunos compreendam melhor o conteúdo. Nesse episódio, o professor faz uma analogia das células e do DNA do corpo humano ao aparelho de celular. Em outros momentos, também presenciamos a utilização de analogias, como quando ele compara as organelas, por exemplo, a mitocôndria, à casa de energia (Coelba– Concessionária de energia elétrica do responsável pela sua distribuição no estado da Bahia), os lisossomos, a uma máquina de triturar e o retículo endoplasmático, a estradas. Dessa forma, caracterizamos a prática do docente com um grau de enquadramento forte (E+).

Quadro 43 - Contexto Instrucional (DI) – Critérios de avaliação na utilização em novas situações

Contexto Instrucional (DI) – Critérios de avaliação Relação professor-aluno				
Indicador	E++	E+	E-	E- -
Na utilização da aprendizagem em novas situações	Perante as situações apresentadas, o professor mostra como são resolvidas, indicando pormenorizadamente, quer os conhecimentos necessários, quer o caminho a seguir.	Perante as situações apresentadas, o professor mostra como são resolvidas, indicando genericamente os conhecimentos necessários e o caminho a seguir.	Perante as situações apresentadas, o professor pede aos alunos que relembrem os conhecimentos com eles relacionados para as resolverem.	Perante as situações apresentadas, o professor pede aos alunos que as resolvam com base em conhecimentos anteriormente adquiridos.

Episódio do dia 08/05/2018 (Após a apresentação dos trabalhos em grupo)

O professor solicitou à turma, em outra aula, que fizesse um trabalho em grupo sobre os sistemas do corpo humano. Quando chegamos à sala, nenhum grupo estava pronto para apresentar. Porém, o professor deu um tempo para eles terminarem. Após a apresentação, o professor mostra-lhes como é ficar na posição de apresentador.

- 1. Professor:** Ficar aqui na frente e apresentar é difícil, não é? Boa parte de vocês na hora de conversar entre si é um tom altíssimo, não sei como a garganta suporta falar tão alto quando vocês estão conversando entre si.

Na hora de ficar aqui na frente e apresentar, parece que lê para dentro, já são tímidos e a leitura é pouca, e fica aquele discurso meio que falho.

O fato de apresentar o conteúdo, pelo menos o que apresentei o conteúdo da apresentação, eu não esperava nenhum conhecimento acima da média, nada acima do padrão de vocês. Então é claro que tudo na escola a cada dia é uma construção, que sirva de referência para vocês, porque tudo na vida de vocês vai depender da postura que vocês tiverem em determinadas ações. Então, se fosse uma entrevista de emprego ou uma dinâmica para escolher aqui os que seriam selecionados, muitos detalhes seriam determinantes para serem aprovados ou determinantes para serem descartados.

Fonte: Pesquisa direta da autora, 2018.

Nesse episódio, em que os alunos apresentam trabalhos sobre os sistemas do corpo humano (cardiovascular, respiratório, excretor, etc), o professor Antônio afrouxa a ritmagem, quando permite que os alunos terminem de preparar o trabalho para apresentação sem apressá-los ou criticá-los. Em relação aos Critérios de avaliação na utilização em novas situações, o docente não faz nenhuma interrupção na hora da apresentação e, ao final, não os corrige quanto ao conteúdo apresentado, mas faz uma reflexão com relação à troca de papéis – no caso, os alunos estariam na posição do professor na hora da apresentação–, dessa forma ele faz um paralelo com as situações que eles encontrarão em suas vidas, principalmente na área profissional. O professor, em vários momentos das observações, conversa muito com os alunos sobre o futuro, sobre as relações de trabalho e a importância da escola e da educação na vida de um indivíduo. Os alunos prestam atenção em seu discurso. Sendo assim, caracterizamos a prática do professor com um grau de enquadramento forte (E+).

Quadro 44 - Contexto Instrucional (DI) – Critérios de avaliação na marcação do trabalho de casa

Contexto Instrucional (DI) – Critérios de avaliação				
Relação professor-aluno				
Indicador	E++	E+	E-	E- -

Na marcação do trabalho de casa	O professor dita perguntas concretas que vão ao encontro dos assuntos tratados, indicando as páginas do livro onde estão estes assuntos.	O professor dita perguntas concretas que vão ao encontro dos assuntos tratados, mas não indica onde podem encontrar esses assuntos.	O professor diz aos alunos que estudem os assuntos tratados, indicando apenas o(s) capítulo(s) do livro onde estão esses assuntos.	O professor diz aos alunos que façam uma reflexão/revisão sobre os assuntos tratados.
<p>Episódio 1 do dia 17/07/2018</p> <p>1. Professor: Entenderam? Vamos passar um para casa? (referindo-se a mais um exercício sobre a distribuição eletrônica).</p> <p>2. Aluno: Deixa para amanhã, professor!</p> <p>3. Professor: Pronto, façam uma pesquisa sobre Linus Pauling.</p> <p>4. Aluno: Pronto, professor!</p> <p>5. Professor: Da minha parte, sim.</p> <p>6. Aluno: Dá o visto aqui.</p> <p>7. Professor: Dou.</p>				

Fonte: Pesquisa direta da autora, 2018.

Com relação aos Critérios de avaliação, o episódio selecionado e apresentado no quadro 44 demonstra que, ao solicitar o “para casa” aos alunos, a pesquisa está de acordo com o conteúdo tratado na aula. Porém, o professor não indica onde podem encontrar esse assunto. Nesse sentido, caracterizamos a prática do professor com um grau de enquadramento forte (E+). De acordo com Morais e Neves (2003), para que uma prática pedagógica se aproxime de uma prática condizente com a Pedagogia Mista, é necessária a explicitação dos critérios de avaliação com um forte enquadramento ao nível dessa regra discursiva. Contudo, as autoras ressaltam que – para os critérios de avaliação serem explicitados pelo professor – é necessário tempo, ou seja, um fraco enquadramento da ritmagem.

Outra situação recorrente que observamos nas aulas do professor Antônio é com relação ao visto no caderno dos alunos, que é um procedimento marcante em sua prática pedagógica. Sobre a contagem dos vistos, o professor explicou:

A cada dez atividades, ele zera a contagem dos vistos e dá como ponto extra. Quem não fez as atividades, o professor sugere que olhe o caderno do colega. Comenta que a prova tem questões diferentes. Um aluno pergunta se é prova ou teste, o professor responde que na verdade é uma atividade avaliativa. Perguntam quanto vale, ele responde que uns dois ou três. Faz a chamada e pergunta se alguém tem alguma dúvida, fala que quem quiser sair pode sair. Ninguém

pergunta nada, ele libera os alunos mais cedo (DIÁRIO DE CAMPO, 03/04/2018)

Percebemos a “cultura do visto” muito forte e enraizada na prática pedagógica do professor, pois uma vez que ele não dá o visto no caderno, para os alunos, parece que a aula não ocorreu, ou não serviu muito. Apesar de a proposta para o Tempo Juvenil propor uma avaliação do percurso do aluno de forma participativa, global e permanente – além respeitar o tempo pedagógico de cada aluno –, percebemos na prática pedagógica do professor Antônio, em muitos momentos, uma reprodução da escola seriada (BAHIA, 2013).

5.6 Caracterização da Prática do Professor em relação ao Discurso Instrucional (DI) nas relações entre discursos (intradisciplinares, interdisciplinares e entre conhecimentos acadêmicos e não acadêmicos).

De acordo com Pires et al. (2004), as relações entre discursos (intradisciplinares, interdisciplinares e conhecimento acadêmico e não acadêmico) são caracterizadas usando diferentes valores de classificação.

Para as autoras, nas relações intradisciplinares, quando os valores de classificação são fortes, é porque as fronteiras são nitidamente marcadas entre os vários conteúdos da disciplina, e quando a classificação é fraca, é porque as fronteiras são menos demarcadas entre esses conteúdos. Segue abaixo o indicador para caracterização da prática do professor, nas perguntas dos alunos, conforme quadro 45.

Quadro 45 - Contexto Instrucional (DI) – Regra Discursiva nas Relações intradisciplinares

Contexto Instrucional (DI) – Relações intradisciplinares				
Relação entre discursos				
Indicador	C++	C+	C-	C- -
Nas perguntas dos alunos	Ignoram-se as perguntas que se relacionam com outros temas. Nas respostas aos alunos não se relacionam diferentes conteúdos.	As perguntas relacionadas com outros temas não são ignoradas mas, na resposta aos alunos, não se inter relacionam diferentes temas.	As perguntas que relacionem vários temas aceites e, com frequência, são utilizadas para estabelecer inter-relações entre conteúdos.	As perguntas que relacionem vários temas, para além de serem aceites, são sempre utilizadas para o estabelecimento de inter-relações entre os vários conteúdos que vão sendo abordados.

Episódio 1 do dia 17/07/2018 (Conteúdo da aula: Diagrama de Pauling)

1. **Aluno:** Hein, Antônio, você falou que, quando uma pessoa vai tocar na outra... eu acho que é a pele quando raspa na outra...
2. **Professor:** É. É igual aqui, apesar de eu estar tocando aqui, oh! Sempre tem um vazio aqui no meio, está vendo? Percebeu?
3. **Aluno:** Mas, moço, quando vai tocar é a pele que raspa uma na outra?
4. **Professor:** Não. Não é a pele, são os átomos.
5. **Aluno:** Pois, mas eu estou falando assim...
6. **Professor:** É igual a dois ímãs, um repelindo o outro.
7. **Aluno:** Mas se pudesse encostar, o que aconteceria?
8. **Professor:** Poderia unir. Se fosse carga oposta, iria colar. Na hora que colasse, grudou! (Risos). Não soltava mais não. E aí há transporte de elétrons de um para o outro. Entendeu?
9. **Aluno:** Então, a gente nunca tocou ninguém...
10. **Professor:** Nunca tocamos ninguém!
11. **Aluno:** Oh, professor, aquelas pessoas que nasceram grudadas é por causa disso?
12. **Professor:** Não, ali é genético. É o projeto biológico da pessoa que formou para aquilo ali. É igual ao bolo com a receita que deu errado, solou. Porque que o bolo solou? “N” fatores, abriu o forno, não colocou os elementos certos, o leite estava frio. Então tem toda uma ciência ali em volta. Vamos lá, o hélio.
13. **Professor:** O hélio tem dois prótons, então, tem dois elétrons. Quantas camadas têm o hélio? Só uma, com quantos elétrons?

Fonte: Pesquisa direta da autora, 2018.

Nas relações intradisciplinares, quando os alunos fazem perguntas relacionadas a outro tema, o professor Antônio responde ao aluno, como demonstrado nos turnos 1 e 2, mas como a resposta não está relacionada ao conteúdo que é a distribuição eletrônica, ele responde rapidamente e passa para o tema da aula. Dessa forma, caracterizamos a prática do professor com um grau de enquadramento forte (C+).

Quadro 46 - Contexto Instrucional (DI) – Regra Discursiva nas Relações interdisciplinares

Contexto Instrucional (DI) – Relações interdisciplinares				
Relação entre discursos				
Indicador	E++	E+	E-	E- -
Nos trabalhos/atividades a realizar	Nunca há situações que relacionem conhecimentos de várias disciplinas/áreas disciplinares.	Abordam-se conhecimentos de uma dada disciplina/área disciplinar, com referências episódicas a outras áreas. Só pontualmente os trabalhos/atividades inter-relacionam	Nos trabalhos/atividades abordam-se, com frequência, referências e inter-relações entre conhecimentos de disciplinas/áreas disciplinares diferentes.	Os trabalhos/atividades têm em conta a inter-relação de várias áreas do conhecimento.

		conhecimentos de diferentes áreas.		
Episódio 1 do dia 17/07/2018				
<p>1. Professor: Copia aí que a gente vai apagar que eu vou colocar um assunto novo aqui. Pessoal, o assunto agora é continuação desse.</p> <p>2. Alunos: Ah, professor!</p> <p>3. Professor: Vamos pegar esse assunto e vamos melhorar ainda mais, aprofundar ainda mais.</p> <p>4. Aluno: Deus é pai!</p> <p>5. Professor: A gente vai trabalhar com o Diagrama de Pauling...</p> <p>6. Aluno: Vou desistir de novo!</p> <p>7. Outro aluno: Ôh, professor!</p> <p>8. Professor: Oi?</p> <p>9. Aluno: Bora passar outra coisa?</p> <p>10. Professor: É o Diagrama de Pauling.</p> <p>11. Professor: É para escrever, olha só! Eu vou fazer no quadro e vocês vão fazer no caderno, se tiver lápis ou caneta colorida, é bom para diferenciar. Vou explicar os exemplos, tá? Mas lá na avaliação eu vou colocar lá o diagrama para não ter erro. Então, olha só, o que é o Diagrama de Pauling? Ele vai melhorar essa distribuição eletrônica, em subníveis de energia. Então, o que acontece, quem são esses subníveis? O “S”, o “P”, o “D” e o “F”. E aí, o que acontece, o átomo mais completo que tem, ele possui todas as camadas, que vai da camada K até a camada L. Se vocês observarem, eles são sete camadas, então a gente tem aqui a camada 1 que é a primeira, a camada 2, 3, 4, 5, 6 e 7. Então o átomo –hein, Daniel – o átomo que tiver mais camadas, ele tem 7. Por exemplo, aqui oh! Esse aqui vai ter, uma, duas, três, quatro camadas com os ajustes. Esse aqui vai ter uma, duas, três, quatro, cinco camadas. Porque ele é um átomo maior, oh. Estão percebendo? Quanto mais elétrons ele tiver, mais camadas ele terá. Esse aqui tem quase as sete, tem seis camadas aí. Então, está ela distribuída aqui, a primeira camada, a segunda, a terceira, a quarta, quinta, sexta e a sétima...</p>				

Fonte: Pesquisa direta da autora, 2018.

Durante o período de observações das aulas do professor Antônio, não verificamos situações em que o docente fizesse interlocução com outras disciplinas ou áreas do conhecimento. Nesse episódio, um aluno sugere, no turno 9, que o professor trabalhe outro conteúdo com eles, mas Antônio é bem taxativo em dizer não, como visto no turno 10 – conteúdo selecionado é o Diagrama de Pauling–, e segue com a explicação. Nesse momento, o professor poderia abrir um diálogo com a turma sobre quais temas seriam de interesse deles para que pudessem ser trabalhados posteriormente. Nesse sentido, caracterizamos a prática do professor com um grau de enquadramento muito forte (E+ +).

Quadro 47 - Contexto Instrucional (DI) – Regra Discursiva nas relações entre conhecimentos acadêmicos e não acadêmicos

Contexto Instrucional (DI) – Relações entre conhecimentos acadêmicos e não acadêmicos (Relação entre discursos)				
Indicador	E++	E+	E-	E- -
Na utilização da aprendizagem em novas situações	As situações de aplicação nunca se referem ao cotidiano.	As situações de aplicação só muito pontualmente, se referem ao cotidiano.	São freqüentes as situações de aplicação que relacionam o cotidiano com o conteúdo de Ciências.	As situações de aplicação relacionam sempre o cotidiano como o conhecimento científico.
<p>Episódio 1 do dia 03/04/2018</p> <p>1. Professor: No nosso organismo, não temos uma célula comum para todo organismo, nós temos células especializadas. A ciência hoje busca até explicações para conseguir aquela célula-tronco, que é uma célula potente que pode se desenvolver em células especializadas. Então, o que acontece, no nosso organismo a gente tem uma célula especializada na musculatura, a gente tem uma célula especializada no sistema ósseo, a gente tem células especializadas nos neurônios, então são células altamente específicas para determinadas funções– e determinadas funções são bastante complexas. Então, se a gente analisa, por exemplo, o raciocínio, o ato de pensar, um ato de controlar um organismo, como é o cérebro com toda a estrutura dele, formada basicamente de neurônios, essas células são funções gigantescas e sistêmicas, mas são o quê? É dado conta pela especificidade celular. Então o que a ciência busca hoje? Busca essas células que ainda não se especializaram para que elas substituam células danificadas no organismo. Então, de repente, se uma pessoa tem uma doença lá, sofreu uma lesão e injeta essa célula no organismo da pessoa. De repente, consegue um tratamento e tem obtido muito sucesso hoje, como caso de gente que perdeu movimento de perna, de braços, e colocou essas células lá na medula dele e conseguiu reaver alguma melhora nessa qualidade de vida que foi prejudicada de alguma forma. Então, os organismos multicelulares têm muitas células...</p> <p>Episódio 2do dia 17/07/2018</p> <p>1. Professor: Não é não, presta atenção que você vai entender! Olha só! Tem um elemento lá, vamos supor que aqui é o elemento X, aqui é o núcleo dele. O núcleo dele é preenchido pelo número de prótons. Cada elemento químico é o número de prótons, quem tem 1 é um elemento, quem tem 2 é outro, 3 é outro e sucessivamente. Até 116 elementos, por aí... Então o que acontece, quando você coloca os prótons, eles estão dentro do núcleo junto com os nêutrons. Isso é o modelo atômico que a gente estudou! Fora do núcleo, tem uma região que a gente chama de eletrosfera. Essa região é muito grande, é muitas vezes maior do que o núcleo. Eu disse para vocês que, se o colégio fosse o núcleo de um átomo, a cidade de Conquista toda era a eletrosfera, eu acho que o estado da Bahia era a eletrosfera, só para vocês entender, do espaço que existe entre o núcleo e a região da eletrosfera. [...]</p> <p>2. Professor: [...] Fora do núcleo tem a eletrosfera, essa eletrosfera como os elétrons não</p>				

podem ficar perto um do outro. Por que não pode ficar perto um do outro? Por que são cargas iguais, é carga negativa desse, é carga negativa desse, é carga negativa desse. Então o que as cargas negativas fazem? Se repelem. As cargas iguais se repelem, então o que iria acontecer com esses elétrons aqui, oh! Eles iriam ocupar regiões estratégicas, ta? Igual no futebol, no futebol, as partes estratégicas... o goleiro vai sair ao ataque o tempo todo? Ele vai ficar lá na zaga dele, depende uma vez ou outra ele dá um pulinho lá para salvar o time. Se o time estiver ganhando, nem lá ele vai, não é assim? Porque o time tem que jogar dentro da estratégia.

3. **Professor:** [...] Então esse primeiro elétron aqui, está na primeira região, o que a gente chamou de camada K, entendeu? Só que a camada K só cabem dois elétrons, se eu tiver três elétrons para onde ele vai? Vai para próxima camada, quando a gente vai ao supermercado e faz compras, muitas compras... não vai enchendo a sacola? Dá para trazer tudo em uma sacola só? Não dá. Vai enchendo a sacola, vai pegando outra, vai enchendo, vai pegando outra, até ... Assim é com átomo também, a sacola e os produtos são os elétrons. A sacola são as regiões, as camadas e a medida que vai enchendo ele vai ocupando outras camadas, entendeu?
4. **Professor:** Esse elemento F é o flúor. É o mesmo elemento que está no creme dental, está no tratamento dentário, que às vezes está no tratamento da água que é para ajudar a matar as bactérias, o flúor ajuda os dentes. É esse elemento aqui, oh, ele tem nove prótons. Vamos fazer a distribuição das camadas dele? Na camada K, quantos?

Fonte: Pesquisa direta da autora, 2018.

O professor Antônio faz muitas analogias para explicar os conteúdos de Ciências e facilitar a compreensão de suas aulas pelos alunos da etapa 4 A do Tempo Juvenil, como visto nos episódios 1 e 2. Entretanto, nas relações entre conhecimentos acadêmicos e não acadêmicos ao selecionarmos o indicador “Na utilização da aprendizagem em novas situações” só muito pontualmente foram percebidas situações nas aulas observadas que se referiam ao cotidiano dos alunos. Portanto, podemos caracterizar a prática do professor neste indicador com um grau de enquadramento forte (E+).

5.7 Resultado da caracterização da prática do professor

As observações e anotações em diários de campo contribuíram para a caracterização das diversas relações que definiram a prática pedagógica do professor de Ciências. Quando analisamos a relação entre as características sociológicas que definem o contexto regulador, os resultados mostraram que a prática docente analisada assume uma configuração de controle fortemente centralizado no professor compatível com uma Pedagogia Visível.

Observamos um enquadramento forte nas Regras Hierárquicas e uma classificação também forte entre os espaços entre professor-aluno. Mostrando, assim, um afastamento ao

modelo proposto pela Pedagogia Mista, que prevê um enfraquecimento do enquadramento, tanto ao nível das Regras Hierárquicas quanto da classificação ao nível das relações entre espaços. De acordo com Morais e Neves (2003), esse enfraquecimento parece ser mais favorável à aprendizagem dos alunos – que teriam acesso e oportunidade de discutir as razões dos professores e terem voz nessa relação.

Quando analisamos as características do contexto instrucional considerando a regra discursiva Seleção, em relação às perguntas dos alunos, a prática do professor se aproxima da Pedagogia Mista, pois – embora controle a seleção dos conteúdos – ele deixa, de certa forma, os alunos interferirem nessa seleção. Ele se distancia nos momentos de exploração/discussão dos temas de estudos e na indicação dos trabalhos/atividades a realizar da Pedagogia Mista, pois o controle da escolha dos temas e das atividades está diretamente ligado ao professor – e em nenhum momento houve interferência por parte dos alunos. Em relação ao indicador “na seleção dos materiais” e “na exibição do vídeo”, a prática do professor também se distancia da Pedagogia Mista, pois é o professor quem seleciona todo o material da aula, sem a sugestão dos alunos.

Em relação à regra de sequência, verificamos nas aulas do professor Antônio que ele explora os temas seguindo uma ordem rígida que ele define para a exploração das aulas, mesmo que haja intervenções dos alunos. Da mesma forma, ocorre nos trabalhos/atividades a realizar, que seguem uma ordem definida pelo professor sem possibilidade de alteração em função dos alunos. Nesse sentido, a prática do professor se distancia da Pedagogia Mista – que espera um enquadramento forte, com o planejamento das aulas pelo professor –, levando em consideração o objetivo de série/ano da turma, mas que acolha opiniões e sugestão dos alunos quando surgem e, dessa forma, o planejamento pode ser revisto, quando necessário.

Nos três indicadores analisados (nas perguntas dirigidas à turma e/ou individualizadas, nas perguntas dos alunos e na recapitulação dos temas) em relação à ritmagem, a prática do docente se distancia da Pedagogia Mista. De acordo com Bernstein (1996), a ritmagem, que é forte nas pedagogias visíveis, atua selecionando quem pode adquirir o código dominante da escola e, por isso, sugere um afrouxamento dessa regra do currículo formal, para que ocorra aprendizagem dos alunos de classes sociais menos favorecidas.

Em relação aos Critérios de Avaliação, a prática do professor Antônio se aproxima da prática pedagógica Mista nos três indicadores analisados (na exploração/discussão dos conteúdos, na utilização da aprendizagem em novas situações e na marcação do trabalho para casa), que prevê um forte enquadramento ao nível dessa regra discursiva. De acordo com Morais e Neves (2003), quando o professor consegue explicitar, ou seja, tornar clara para os

alunos a especificidade de um dado contexto e o que precisa ser adicionado à sua produção textual, quer de transmissão quer de avaliação, isso parece ajudá-los em sua aprendizagem.

Por fim, as relações entre discursos (intradisciplinares, interdisciplinares e conhecimento acadêmico e não acadêmico) foram analisadas, e verificamos que, no caso das relações intradisciplinares, no indicador “nas perguntas dos alunos”, o enquadramento forte da prática do professor Antônio indica que as fronteiras entre os vários conteúdos da disciplina de Ciências são bem marcados. Há pouca articulação entre os vários conteúdos da disciplina.

Infelizmente, no período observado, não verificamos situações em que o docente fizesse interlocução com outras disciplinas ou áreas do conhecimento. Por isso, nas relações interdisciplinares, enquadrámos a prática do professor como muito forte no indicador “nos trabalhos ou atividades a realizar”, exatamente por não haver articulação entre as diversas áreas.

Já em relação aos conhecimentos acadêmicos e não acadêmicos, o grau de enquadramento da prática do professor Antônio foi caracterizado como forte, no indicador “na utilização da aprendizagem em novas situações”, uma vez que só muito pontualmente as situações de aplicação que relacionam o cotidiano dos alunos com o conteúdo de Ciências foram observadas.

Quadro 48 - Resultado da caracterização da prática pedagógica do professor de Ciências

Contexto regulador (DR) – Regras hierárquicas			
Relação entre sujeitos			
Indicador	Pedagogia Mista	Resultados	
		Prática do professor	Descrição
Na relação de comunicação professor-aluno	Relação de Poder (C+)	C+	O professor polariza o discurso e detêm o poder em sala de aula. É visível na prática do professor o espaço do aluno e o espaço do professor.
Quando os alunos fazem perguntas	Relação de comunicação (E--)	E+	
Perante os comportamentos não legítimos	Relações entre os espaços (C-)	C+	
Contexto Instrucional (DI) – Regra discursiva Seleção			
Relação entre sujeitos			
Indicador	Pedagogia Mista	Resultados	
		Prática do professor	Descrição

Nas perguntas dos alunos	E+	E++	O professor controla a seleção, no indicador “Nas perguntas dos alunos” de modo que os alunos possam interferir no conteúdo. Nos demais indicadores, a seleção ocorre sem interferência dos mesmos.
Na exploração/discussão dos temas em estudo	E+	E++	
Nos trabalhos/atividades a realizar	E+	E++	
Nas seleções espontâneas dos alunos	E+	E+	
Na seleção dos materiais	E+	E++	
Nas exibições de vídeos	E+	E+	
Contexto Instrucional (DI) – Sequência Relação entre sujeitos			
Indicador	Pedagogia Mista	Resultados	
		Prática do professor	O professor é quem escolhe e determina os conteúdos determinados pelo seu planejamento, considerando os objetivos que pretende alcançar.
Na exploração/discussão dos conteúdos	E+	E++	
Nos trabalhos/atividades a realizar	E+	E+	
Contexto Instrucional (DI) – Ritmagem Relações entre sujeitos			
Indicador	Pedagogia Mista	Resultados	
		Prática do professor	O ritmo das aulas é ditado pelo professor, sem levar em consideração os tempos de aprendizagem de cada um.
Nas perguntas dirigidas à turma ou individualizadas	E--	E++	
Nas perguntas dos alunos	E--	E+	
Na recapitulação dos temas	E--	E+	
Contexto Instrucional (DI) – Critérios de avaliação Relações entre sujeitos			
		Resultados	

Indicador	Pedagogia Mista	Prática do professor	O professor controla os critérios de avaliação, fazendo uma explicação clara do que espera dos alunos em termos de realização de atividades, mas não de forma detalhada quando, por exemplo, passa uma pesquisa para casa, mas não diz onde os alunos possam encontrá-la.
Na exploração/discussão dos conteúdos	E++	E+	
Na utilização em novas situações	E++	E+	
Na marcação do trabalho de casa	E++	E+	
Contexto Instrucional (DI) – Relações intradisciplinares Relações entre discursos			
Indicador	Pedagogia Mista	Resultados	
		Prática do professor	Há pouca articulação entre os vários conteúdos da disciplina de Ciências.
Nas perguntas dos alunos	C--	C+	
Contexto Instrucional (DI) – Relações interdisciplinares Relações entre discursos			
Indicador	Pedagogia Mista	Resultados	
		Prática do professor	Não foram verificadas situações em que o professor fizesse interlocução com outras disciplinas ou áreas do conhecimento.
Nos trabalhos/atividades a realizar	E-	E++	
Contexto Instrucional (DI) – Relações entre conhecimentos acadêmicos e não acadêmicos Relações entre discursos			
Indicador	Pedagogia Mista	Resultados	
		Prática do professor	São frequentes as situações de aplicação que relacionam o cotidiano dos alunos com o conteúdo de Ciências.
Na utilização da aprendizagem em novas situações	E--	E+	

Fonte: Organizada pelos autores e inspirada em Pires (2001,76-77) e Santos (2016).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, pode-se afirmar que a prática docente analisada assume uma configuração de uma pedagogia visível, em que o controle e gestão da turma estão fortemente centralizados na figura do professor, que é facilmente identificado. Podemos ainda ressaltar, tomando por base o referencial teórico de Bernstein (1996), que – em relação às Regras Hierárquicas –, o discurso do professor é predominante, e a classe é tratada como homogênea.

Em relação às regras de sequência e seleção dos conteúdos de Ciências, pouca ou nenhuma influência dos alunos ocorre na escolha dos assuntos ou sequência de abordagem que serão desenvolvidas nas aulas.

Quanto às regras criteriosas, elas são explícitas. O enquadramento é forte com expectativas específicas e conhecidas por todos. Todas as aulas começaram com o controle do visto no caderno e, apesar de a proposta curricular para o Tempo Juvenil prever uma avaliação do percurso participativa, global e permanente, respeitando o tempo pedagógico de cada aluno, o professor realiza teste, prova e a contagem de vistos de modo muito similar ao ensino seriado. Nesse sentido, os alunos precisam satisfazer aos critérios para passar na unidade.

Em relação à ritmagem, a prática do professor se afastou da Pedagogia Mista. De acordo com Pires et al. (2004), quando o professor cria um contexto pedagógico em que é dado para todos os alunos o tempo necessário tanto para interação social e reconstrução do conhecimento, a ritmagem é fraca e favorece a aprendizagem de todos.

Em nenhum momento, o professor fez uso do livro didático para o Tempo Juvenil, nem apostilas ou experimentos que poderiam enriquecer as aulas – que são, na maioria das vezes, expositivas. Embora o professor tenha feito uso de vídeo como recurso didático para a turma 4A, ele não explorou o recurso de forma a fomentar uma discussão, sobre o tema, ou seja, o recurso não contribuiu para aumentar o nível conceitual dos alunos.

REFERÊNCIAS

BAHIA. Secretaria de Educação. **Proposta Pedagógica do Tempo Juvenil / Ensino Fundamental para estudantes de 15 a 17 anos**. Salvador: BA, 2013. Disponível em: http://www.sec.ba.gov.br/jp2011/document/Proposta_da_EJA.pdf. Acesso em 5 de setembro de 2017.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico**. Classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996. 307 p.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994. 336 p.

GALLIAN, C. V. A. A prática pedagógica e a criação de um contexto favorável para a aprendizagem de ciências no Ensino Fundamental. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 18, n. 2, p. 419-433, 2012. Disponível em: <http://essa.ie.ulisboa.pt/materiais_instrumentos_texto.htm>. Acesso em: 28 set. 2018.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Ideb, 2017**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acessado em 08 de setembro de 2018.

LEÃO, G. M. P. **Políticas de juventude e Educação de Jovens e Adultos: tecendo diálogos a partir dos sujeitos**. In: SOARES, L. ; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p.53-67.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, J. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007. 350 p.

MORAIS, A. M; NEVES, I. P. Processos de intervenção e análises em contextos pedagógicos. **Revista Educação, Sociedade e Cultura**, v. 19, p.49-87, 2003.

MORAIS, A. M. Basil Bernstein: Sociologia para a Educação. In: TEODORO, A. ; TORRES, C. A. (Orgs.). **Educação Crítica & Utopia: Perspectivas para o século XXI**. Lisboa: Edições Afrontamento, 2004.

MORAIS, A. M. Poder e controlo na sala de aula: Definição teórica de modalidades diferenciais de prática pedagógica. In: MORAIS, A. M.; NEVES, I. P. (Orgs.). **Socialização primária e prática pedagógica, II: Análise de aprendizagens na família e na escola**. Lisboa: Fundação Gulbenkian, 1993.p. 15-85.

PIRES, D. M. **Práticas pedagógicas inovadoras em educação científica: Estudo no 1º ciclo do ensino básico**. Tese (Doutorado em Ciências da educação). Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2001.366 p.

PIRES, D. ; MORAIS, A. M.; NEVES, I. P. Desenvolvimento científico nos primeiros anos de escolaridade Estudo de características sociológicas específicas da prática pedagógica. **Revista Portuguesa de educação**, v. XII, nº. 2, p. 129-132, 2004. Disponível em: <http://essa.ie.ulisboa.pt/ficheiros/artigos/revistas_com_revisao_cientifica/2004_desenvolvim_entocientificonosprimeiros.pdf>. Acesso em: 09 set. 2018.

SANTOS, L. L. C. P. Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, p. 15-49, 2003.

SANTOS, A. B. dos. **Caracterização de uma prática pedagógica de Química no ensino médio: Aproximações de distanciamentos em torno da pedagogia mista**. Dissertação

(Mestrado em Educação Científica e Formação de Professores de Ciências e Matemática).
Departamento de Ciências Biológicas, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié,
2016. 141 p.

SILVA, R. L.; SOUZA, G. M.; SANTOS, B. F. Questionamentos em aulas de Química: um estudo comparativo da prática pedagógica em diferentes contextos sociais. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v.18, n.01, p.69-96, 2018.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, procuramos caracterizar as práticas curriculares de dois docentes de uma turma de EJA. Para isso, acompanhamos as aulas de Língua Portuguesa e Ciências em uma turma do Programa Tempo Juvenil, proposta do governo do Estado da Bahia para a EJA juvenil. O referencial empregado foi a teoria sociológica de Bernstein.

A pesquisa realizada em uma escola pública, localizada no município de Vitória da Conquista, contou com diferentes instrumentos e procedimentos para a produção dos dados, a exemplo de observações participantes das aulas, entrevistas, aplicação de questionários.

Constatamos que são exíguas as pesquisas sobre a EJA que empregam a teoria sociológica de Bernstein, a exemplo de Gatto (2008). Não localizamos investigações que analisem as práticas pedagógicas de Programas com um currículo voltado para os adolescentes, como o Tempo Juvenil, utilizando conceitos dessa teoria. Nesse contexto, a pesquisa aqui apresentada soma-se aos estudos que têm se dedicado a compreender diferentes dimensões do currículo e das práticas pedagógicas envolvendo a teoria bernsteiniana.

Com base nos resultados obtidos, foi possível caracterizar a prática pedagógica de dois professores no Programa Tempo Juvenil, o professor de Ciências e a professora de Português, e comparar se as características dessa prática se aproximam ou se afastam da Pedagogia Mista. O objetivo do Programa Tempo Juvenil é o de oferecer um currículo diferenciado, mais voltado para o adolescente. A proposta curricular para o programa foi analisada no artigo 1 desta dissertação e percebemos que, ao se propor um trabalho por meio de Eixos Temáticos e Temas Geradores, a proposta se aproxima do currículo “tipo integrado”, como descrito por Bernstein (1975), com uma classificação fraca entre as áreas do conhecimento. A proposta ainda se aproxima do ideário da Educação popular e dos estudos de Paulo Freire.

Apesar de a política curricular para o Tempo Juvenil se mostrar com áreas menos demarcadas e voltada para a interdisciplinaridade, identificamos poucas mudanças na prática pedagógica dos dois professores observados que reproduzem características da escola seriada.

As observações proporcionaram verificar que o processo ensino-aprendizagem permaneceu centrado nos professores analisados e que as características de pedagogia visível predominaram nas duas práticas.

Em relação à prática pedagógica da professora de Língua Portuguesa, o estilo de transmissão era caracterizado pelo trabalho com textos, e a prática do professor de Ciências era caracterizada pela explanação oral dos conteúdos. Em ambas as práticas, a proposição de tarefas era idêntica para todos os alunos, considerando as suas classes como homogêneas.

Conclusões do grupo ESSA mostram que o efeito da prática pedagógica pode se sobrepor ao efeito do nível socioeconômico da família dos alunos e que não há necessidade de baixar o nível de exigência conceitual no processo de ensino-aprendizagem para que todas as crianças tenham sucesso escolar – desde que a prática pedagógica possua características favoráveis à aprendizagem de todos, como as sugeridas pela Pedagogia Mista.

De acordo com Moraes e Neves (2003), deixar claro os critérios de avaliação e enfraquecer o enquadramento das regras hierárquicas nos contextos de transmissão e avaliação constituem uma estratégia inovadora. Dar aos alunos acesso aos princípios que dirigem toda a ação pedagógica dos professores torna visível uma mensagem que normalmente é invisível, principalmente para os alunos da EJA – significa dar a esses sujeitos a possibilidade de por em causa as relações de poder professor-aluno. Para as autoras, uma mudança nas práticas pedagógicas dos professores nessa direção é uma mudança considerável, no sentido de que conduz formas de igualdade na escola e na sociedade.

Resultados a que Pires, et al. (2004) chegaram levaram-nas a concluir que uma condição crucial para o sucesso dos alunos ocorrer perpassa pela formação de professores, pois existe uma relação direta entre a sua proficiência no conhecimento a ser ensinado e nas competências adquiridas pelos alunos na relação ensino-aprendizagem. Por isso, acreditamos que uma mudança na cultura de ensino da EJA- Juvenil seja possível, na medida em que haja formação de professores para um trabalho de um currículo menos classificado e mais interdisciplinar, como o tipo integrado descrito por Bernstein, em que seja trabalhado o tema gerador como sugerido pela proposta curricular para a etapa 4 do Tempo Juvenil. Além disso, necessário é um trabalho mais compatível com a cultura dos adolescentes, também que os professores estejam preparados para o ensino de grupos heterogêneos, bem como a criação de salas de aula mais igualitárias, superando a dicotomia pedagogia visível e invisível e se aproximando de uma prática pedagógica mista.

REFERÊNCIAS

ABDAL, A. et al. (Org.). **Métodos de pesquisa em Ciências Sociais: bloco qualitativo**. São Paulo: Ceprap/Sesc, 2016. 72 p.

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

ARROYO, M. G. Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. **Alfabetização e Cidadania**, São Paulo, n. 11, p. 09-20, 2001.

_____. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. C.; GOMES, N. L. (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.19-50.

_____. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores : seus direitos e o currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 52 p.

_____. **Currículo: território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011. 20 p.

AUSUBEL, D. P. **The psychology of meaningful verbal learning**. New York, Grune and Stratton, 1963.

BAHIA, Secretaria de Educação. **Política de EJA da Rede Estadual**. Salvador: BA, 2009. Disponível em: http://www.sec.ba.gov.br/jp2011/document/Proposta_da_EJA.pdf. Acesso em 5 de setembro de 2017.

_____. Secretaria de Educação. **Proposta Pedagógica do Tempo Juvenil / Ensino Fundamental para estudantes de 15 a 17 anos**. Salvador: BA, 2013. Disponível em: http://www.sec.ba.gov.br/jp2011/document/Proposta_da_EJA.pdf. Acesso em 5 de setembro de 2017.

BARBOSA, J. C. Formatos insubordinados de dissertações e teses na Educação Matemática. In: D'AMBROSIO, Beatriz S.; LOPES, Celi E. (Orgs.). **Vertentes da subversão na produção científica em Educação Matemática**. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 347-367.

BARRETO, R. G.; GUIMARAES, G. C. O ensino da Leitura no Discurso Pedagógico Contemporâneo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 573-590, jun. 2015.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996. 307 p.

BERNSTEIN, B. **Poder, educación y conciencia: sociologia de la transmisión cultural**. Santiago: Cide, 1988.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994. 336 p.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Nº 9394, de 26 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Legislação Republicana Brasileira, 1998**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao_Compilado.htm>. Acesso em: 15 de mai. 2018.

_____. **Conselho Nacional de Educação: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Parecer CEB nº 11/2000, 2000.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Ideb, 2017**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acessado em 08 de setembro de 2018.

_____. RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, DE 5 DE JULHO DE 2000. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. In: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf> . Acesso em 11/07/2017.

_____. **Relatório do primeiro ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2024**. Brasília, 2018.

CAMARGO JÚNIOR, S. B.; SANTOS, J. J. R. Teoria dos direitos fundamentais e suas contribuições para o campo da educação de pessoas Jovens, Adultas e Idosas. In: SANTOS, J. J. R.; PEREIRA, S. M. C.; WESCHENFELDER, L. M. (Orgs.). **Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas: interfaces entre direito à educação, educação popular, currículo(s) e saberes experienciais**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2017.p. 21-43.

CARRANO, P. Educação de jovens e adultos e juventude: o desafio de compreender o sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. **REVEJ@: Revista de Educação de Jovens e Adultos**, Belo Horizonte, v. 1, n. 0, p. 55-67, 2007. Disponível em: <http://www.reveja.com.br/sites/default/files/REVEJ@_0_PauloCarrano.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2018.

DAMIANI, M. F. Discurso pedagógico e fracasso escolar. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 53, p. 457-478, dez. 2006.

DAYRELL, J. T. A juventude e a Educação de Jovens e Adultos: Reflexões iniciais Novos sujeitos. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 53-67.

DIAS, R. E.; ABREU, R. G. de. Discursos do mundo do trabalho nos livros didáticos do ensino médio. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 297-307, ago. 2006.

DI PIERRO, M. C. A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n.112, p. 939-959. jul./set. 2010.

DUARTE, J. B. Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. **Revista Lusófona de Educação**, n.11, p.113-132, 2008.

DUARTE, M. L. Reflexões sobre a presença de jovens das classes populares na Educação de Jovens e Adultos. **Observatório em Debate**, Rio de Janeiro, n.2, p. 68-77, 2015.

EUGÊNIO, B. G. **Políticas Curriculares para o ensino médio no estado da Bahia: permeabilidades entre contextos e a cultura da escola**. 200 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. 196p.

FREITAS, C. A. O papel do professor na escolarização dos saberes: Produção e reprodução de discursos sobre a genética mendeliana. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, p. 97-112, dez. 2013.

GALIAN, C. V. A. A contribuição da teoria de Bernstein para a descrição e a análise das questões ligadas à educação. **Educativa**. Goiânia, v. 11, n. 2, p. 239-255, jul./dez. 2008.

GALIAN, C. V. A recontextualização e o nível de exigência conceitual do conhecimento escolar. **Educação & Pesquisa**, vol. 37, n. 4, p. 763-777, dez, 2011.

GALIAN, C. V. A. A prática pedagógica e a criação de um contexto favorável para a aprendizagem de ciências no Ensino Fundamental. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 18, n. 2, p. 419-433, 2012.

GALIAN, C. V. A. A seleção do conhecimento em documentos curriculares: ciências naturais e arte. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 67, p. 989-1007, 2016.

GATTO, C. I. **O processo de definição das diretrizes operacionais para a Educação de Jovens e Adultos**: participação democrática das agências do campo recontextualizador oficial. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. 262 p.

GOMES, A. H. **Política de EJA da Rede Estadual**: implantação e implementação da proposta curricular tempo formativo no Colégio Estadual Luís Cabral. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação). Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013. 156 p.

HADDAD, S.; PIERRO, Di, M. C. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n 14, p. 108-193, 2000.

LEÃO, G. M. P. **Políticas de juventude e Educação de Jovens e Adultos**: tecendo diálogos a partir dos sujeitos. In: SOARES, L. ; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p.53-67.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011. 265 p.

MACEDO, N. S. S. **A Formação Docente e o Fenômeno da Juvenilização na Educação de Jovens e Adultos**: desafios formativos. 2017. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Bahia, 2018. 137 p.

MAINARDES, J. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007. 350 p.

MAINARDES, J. ; GANDIN, L. A. A abordagem do ciclo de políticas como epistemologia: Usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: ALMEIDA, M. de L. P. de; TELLO, C.(Orgs.). **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 143-166

MAINARDES, J; FERREIRA, M. dos S.; TELLO, C. Análises de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, J. ; STREMEL, S. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Revista Teias**, v.11, n.22, 2010.

MELO. R. S. M. de; SILVA, F. A. O. R. Caminhos a Hamburgo: efeitos do movimento CONFINTEA V no Brasil nas lutas pelo direito de jovens e adultos à educação. **Crítica Educativa**, Sorocaba/SP, v. 3, n. 3, p. 132-145, ago./dez.2017.

MINAYO, M. C. de S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, métodos e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2007. 114 p.

MORAIS, A. M. Poder e controlo na sala de aula: Definição teórica de modalidades diferenciais de prática pedagógica. In: MORAIS, A. M.; NEVES, I. P. (Orgs.). **Socialização primária e prática pedagógica, II: Análise de aprendizagens na família e na escola**. Lisboa: Fundação Gulbenkian, 1993.p. 15-85.

MORAIS, A. M.; BASIL B.: Sociologia para a educação. In: TEODORO, A.; TORRES, C. A. (Orgs.). **Educação crítica & utopia-** Perspectivas para o século XXI. Lisboa: Edições Afrontamento, 2004.

MORAIS, A. M.; NEVES, I. P. Basil Bernstein: Antologia. **Revista de Educação**, ano X, vol. 2, p.149-159, 2001.

MORAIS, A. M; NEVES, I. P. Processos de intervenção e análises em contextos pedagógicos. **Revista Educação, Sociedade e Cultura**, v. 19, p.49-87, 2003.

MORAIS, A. M. Basil Bernstein: Sociologia para a Educação. In: TEODORO, A. ; TORRES, C. A. (Orgs.). **Educação Crítica & Utopia:** Perspectivas para o século XXI. Lisboa: Edições Afrontamento, 2004.

MORAIS, A.M; NEVES. I. P. Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 20, n.2, 75-104, 2007.

MOREIRA, M. A. Linguagem e Aprendizagem Significativa. **Anais Conferência de encerramento do IV encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa**, Maragogi, Al, 2003.

NARZETTI, C.; NOBRE, A. A teoria dos códigos linguísticos de Basil Bernstein e a questão da modalidade oral da língua. **Domínios de linguagem**. Uberlândia, vol.10, n.1, jan./mar. 2016.

PIRES, D. M. **Práticas pedagógicas inovadoras em educação científica**: Estudo no 1º ciclo do ensino básico. Tese (Doutorado em Ciências da educação). Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2001.366 p.

PIRES, D.; MORAIS, A. M.; NEVES, I. P. Desenvolvimento científico nos primeiros anos de escolaridade Estudo de características sociológicas específicas da prática pedagógica. **Revista Portuguesa de educação**, v. XII, nº. 2, p. 129-132, 2004. Disponível em: <http://essa.ie.ulisboa.pt/ficheiros/artigos/revistas_com_revisao_cientifica/2004_desenvolvim_entocientificonosprimeiros.pdf>. Acesso em: 09 set. 2018.

PONTE, J. P. Estudos de caso em Educação Matemática. **Bolema**, Rio Claro, v. 25, p. 105-132, 2006.

PRADO, A.; OLIVEIRA, A. M. P. de ; BARBOSA, J. C. Uma Análise Sobre a Imagem da Dimensão Estrutural da Prática Pedagógica em Materiais Curriculares Educativos. **Bolema**, Rio Claro, v. 30, n. 55, p. 738-762, 2016.

REZENDE, F. et al. Recontextualização do Currículo Nacional para o Ensino Médio de Física no discurso de professores. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, Belo Horizonte, v. 16, n. 3, p. 55-74, 2014.

SANTOS, L. L. de C. P.. Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 120, p. 15-49, 2003.

SANTOS, A. B. dos. **Caracterização de uma prática pedagógica de Química no ensino médio**: aproximações de distanciamentos em torno da pedagogia mista. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Formação de Professores de Ciências e Matemática). Departamento de Ciências Biológicas, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2016.141 p.

SANTOS, A. B. SANTOS, B. F. TRINDADE, J. S. Regra de seqüência e ritmo na prática pedagógica de Química: considerações sobre a pedagogia mista. **Anais XVIII Encontro Nacional de Química (XVIII ENEC)**. Florianópolis, 2016.

SESI/UNESCO. V Conferência Internacional sobre a educação de adultos. **Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro**. Brasília. 1999. Disponível em<<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>>Acesso em 15 de mai.2018.

SOARES, M. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 17. ed. São Paulo: Ática, 2002. 160 p.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, R. L.; SOUZA, G. M.; SANTOS, B. F. Questionamentos em aulas de Química: um estudo comparativo da prática pedagógica em diferentes contextos sociais. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, vol.18, n.01, p.69-96, 2018.

TELLO, C. **Las epistemologías de la política educacional**. Congreso Internacional educación, lenguaje y sociedad: La educación en los nuevos escenarios socioculturales, 2., La Pampa. Actas..., Argetina, 2009.

TELLO, C; ALMEIDA, M. de L. P. de. Consolidando o campo da investigação em política educacional. In: ALMEIDA, M. de L. P. de; TELLO, C.(Orgs.). **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas, S P: Mercado de Letras, 2013. P. 9-24.

THIESEN, J. da Silva. O que há no “entre” teoria curricular, políticas de currículo e escola? **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n.1, p.129-136, jan./abr. 2012.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. 175 p.

TURA, M. de L. R. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, M. Pinto de; VILELA, Rita A. T. (Orgs.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 183-206.

ANEXO A

QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO E CULTURAL UTILIZADO NA COLETA DE DADOS

Querido (a) estudante, este questionário tem como objetivo levantar indicadores que me possibilite enquanto pesquisadora traçar o perfil sociocultural desta instituição de ensino em relação à etapa 4 do Tempo Juvenil. **Não é preciso se identificar.**

Obrigada pela colaboração, Débora Silveira Barros Bezerra

01) Sexo: () Feminino () Masculino

02) Cor ou raça:

() amarelo(a) () branco(a) () indígena () pardo(a) () negro(a)

03) Idade: _____ anos

04) Cursa a etapa 4:

() Pela primeira vez () Repetente () Bi repetente

05) Você vem para o colégio:

() A pé () De bicicleta () Transporte escolar municipal ()

() De ônibus () Moto-táxi Transporte próprio. Qual? _____

06) Reside com:

() Mãe e pai () Somente mãe () Somente pai

() Outros. Quem? _____

07) Tem irmãos mais velhos? () Não () Sim. Quantos? _____

08) Tipo de moradia de sua família:

() Própria () Alugada () Financiada () Cedida

() Outro. _____

09) Número de pessoas que moram com você: _____

10) Em qual local de sua casa você costuma estudar? _____

11) Recebe algum tipo de auxílio do governo (bolsa escola, bolsa família, etc.):

() Sim () Não () Já recebeu

12) Conversa com seus responsáveis sobre o que ocorre nas aulas:

() Sempre () Nunca () As vezes

13) Grau de instrução:

Mãe () Não alfabetizada

() Alfabetizada

() Ensino Fundamental Incompleto. Até que série? _____

() Ensino Fundamental Completo

Ensino Médio Incompleto. Até que série? _____

Ensino Médio Completo

Ensino Superior Incompleto

Ensino Superior Completo

Pai Não alfabetizado

Alfabetizado

Ensino Fundamental Incompleto. Até que série? _____

Ensino Fundamental Completo

Ensino Médio Incompleto. Até que série? _____

Ensino Médio Completo

Ensino Superior Incompleto

Ensino Superior Completo

14) Ocupação/profissão dos responsáveis por você:

Mãe: _____

Pai: _____

15) Você considera sua relação com seu/sua professor(a) de Ciências:

muito amistosa amistosa pouco amistosa

não amistosa

16) Você considera sua relação com seu/sua professor(a) de Português:

muito amistosa amistosa pouco amistosa

não amistosa

17) Você considera sua relação com seu/sua(s) colega(s) de classe de forma geral:

muito amistosa amistosa pouco amistosa

não amistosa

18) Você estuda em casa:

Sempre Nunca Apenas nas vésperas das avaliações

19) Em relação as tarefas de casa você:

Nunca resolve em casa Sempre resolve em casa

As vezes resolve em casa

20) Você recebe ajuda nas tarefas de casa do(a):

Não recebe.

Sim. 21) Neste caso, você recebe de quem?

Irmão/irmã Pai Mãe Outro. Quem? _____

22) O que você faz quando o professor(a) explica a tarefa em sala e você não entende?

Pergunta ao professor Pergunta ao colega Não pergunta

23) Você se sente a vontade para responder as perguntas feitas pelo professor na sala de aula de forma geral?

Não Sim Outro. Quando? _____

24) Você se sente a vontade quando na sala de aula o professor faz uma pergunta dirigida a você?

Não Sim Outro. Quando? _____

25) Como você procede quando vai resolver uma tarefa em casa e percebe que tem dúvidas:

Pede ajuda ao professor no colégio na próxima aula

Pede ajuda ao colega na sala

Pede ajuda fora do colégio. Quem? _____

Apenas copia a resposta do colega

Deixa sem resolver

26) Em ciências, quais os tipos de tarefas que você mais gosta de fazer: (pode assinalar mais de uma alternativa, agora siga a prioridade 1 para a primeira, 2 para a segunda e assim sucessivamente):

Nenhum tipo

Em grupo

Experimentais

Individuais

Do tipo ENEM, vestibular

Da internet

Do livro didático

Outros. Quais? _____

27) Em português, quais os tipos de tarefas que você mais gosta de fazer: (pode assinalar mais de uma alternativa, agora siga a prioridade 1 para a primeira, 2 para a segunda e assim sucessivamente):

Nenhum tipo

Em grupo

Experimentais

Individuais

Do tipo ENEM, vestibular

Da internet

Do livro didático

Outros. Quais? _____

28) Você classifica seu desempenho escolar em:

Péssimo Ruim Bom Ótimo Excelente

27) Você pretende fazer a prova do ENEM ou vestibular:

Sim Não

28) Ao concluir o Ensino Médio você pretende:

Parar de estudar Fazer um curso universitário

Fazer um curso profissionalizante Ainda não decidiu

29) Caso queira continuar estudando, que curso universitário você gostaria de fazer?

Sempre Nunca Apenas nas vésperas das avaliações

ANEXO B
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA-UESB
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ENSINO-PPGEN

Roteiro de Entrevista Semiestruturada - Professores atuantes na EJA -Tempo Juvenil

Pesquisadora: Débora Silveira Barros Bezerra

Professor orientador: Prof. Dr. Benedito Gonçalves Eugenio

Pesquisa: As regras da prática pedagógica no currículo de Ciências e Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos

ROTEIRO DA ENTREVISTA

Item 1- Sobre a profissão docente

1. Como foi a sua entrada como docente na EJA - Tempo Juvenil?
2. Como você vê a EJA- Tempo Juvenil?
3. Como você vê os estudantes da EJA – Tempo Juvenil?
4. Quais as dificuldades você enfrenta para atuar na EJA -Tempo Juvenil?
5. Qual a sua opinião sobre o Programa Tempo Juvenil? Positivo ou Negativo?

Item 2- Com relação ao modelo curricular do Programa EJA Tempo Juvenil

1. Você conhece a Proposta Pedagógica do Tempo Juvenil? O que você acha desta política?
2. Como você planeja suas aulas para EJA – Tempo Juvenil?
3. Quais os critérios você utiliza para selecionar os conteúdos ensinados para o Tempo Juvenil?
4. O que você considera importante seus alunos aprenderem de ciências/português?
5. Você faz uso do livro didático? Qual a importância desse material para o seu trabalho como professor (a)?
6. Há algum conteúdo que você sente mais dificuldades em trabalhar com seus alunos?
7. Como você avalia seus alunos no Tempo Juvenil?
8. Você conhece e utiliza os diários, o caderno de registro e o caderno didático da Proposta Pedagógica do Tempo Juvenil?

Item 3- Currículo na sala de aula

1. O que você entende/compreende pelo termo currículo?
2. Qual o papel da avaliação diagnóstica realizada no início do ano letivo para o trabalho de ciência/português nesta turma?
3. No cotidiano da sala de aula você faz uso das recomendações previstas na Proposta Pedagógica do Tempo Juvenil?
4. Segundo a Proposta Pedagógica do Tempo Juvenil o Eixo IV deve trabalhar o Tema Gerador Cidadania e Movimentos Sociais, você faz uso desta temática nos conteúdos trabalhados em sua disciplina? Como faz isso?
5. Levando em consideração que você tem apenas um ano para trabalhar os conteúdos de ciências/português. Quais critérios você estabelece para definir os conteúdos mais relevantes para os alunos desta turma?

APÊNDICE A



Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Autorizada pelo Decreto Estadual nº 7344 de 27.05.98
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP / UESB

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

Eu _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, os pesquisadores Débora Silveira Barros Bezerra e Benedito Gonçalves Eugenio do projeto de pesquisa intitulado “As regras da prática pedagógica no currículo de Ciências e Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos” a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N° 3.298/1999, alterado pelo Decreto N° 5.296/2004).

Jequié - BA, ___ de _____ de 2018

Participante da pesquisa

Débora Silveira Barros Bezerra

Pesquisador responsável pelo projeto

APÊNDICE B



Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Autorizada pelo Decreto Estadual nº 7344 de 27.05.98
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP / UESB

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “As regras da prática pedagógica no currículo de Ciências e Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos”. Neste estudo pretendemos analisar as regras da prática pedagógica presentes no currículo de Ciências e Língua Portuguesa da EJA no Tempo Juvenil e como objetivos específicos Identificar as regras da prática pedagógica presentes no discurso pedagógico e materializadas no currículo na sala de aula da EJA; Caracterizar as práticas pedagógicas de dois professores da educação de jovens e adultos ao trabalharem com estudantes adolescentes.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é observar o Programa Tempo Juvenil implantado em 2009 no estado da Bahia com a proposta de trabalho com adolescentes entre 15 e 17 anos e um currículo diferenciado voltado para juventude, a fim de verificarmos quais regras da prática pedagógica de dois professores que trabalham no programa podem ser identificadas no currículo da EJA no interior da sala de aula.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): Pesquisa Qualitativa com a modalidade de estudo de caso, observações em sala de aula e realização de entrevista semi- estruturada.

Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em todas as formas que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não causará qualquer punição ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador, que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo, dentre eles o constrangimento do docente e discente em serem observados durante a pesquisa, o receio de ser entrevistado. Apesar disso, você tem assegurado o direito à compensação ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. Os benefícios deste estudo é produzir conhecimento sobre a prática pedagógica desenvolvido pelos professores que trabalhem no Programa Tempo Juvenil.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizados. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.



Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Autorizada pelo Decreto Estadual nº 7344 de 27.05.98
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP / UESB

Eu, _____ fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e posso modificar a decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Jequié, ____ de _____ de 2018 .

Assinatura do(a) participante

Impressão digital (se for o caso)

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: DÉBORA SILVEIRA BARROS BEZERRA
ENDEREÇO: AV. LAURA NUNES, 455, COND. RIVIERA, BL. 09, APT. 001, BAIRRO: BOA VISTA
FONE: (77) 988395200/ E-MAIL: DEBORA_PETRA@HOTMAIL.COM

CEP/UESB- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
RUA JOSÉ MOREIRA SOBRINHO, S/N - UESB
JEQUIÉ (BA) - CEP: 45206-190
FONE: (73) 3528-9727 / E-MAIL: cepuesb.jq@gmail.com