



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CIBELE BARBOSA DE ARAUJO SANTANA

**CIÊNCIAS DA NATUREZA NO PROJOVEM URBANO:
DISCURSOS DE UM CURRÍCULO INVENTADO E
PRATICADO**

Feira de Santana-Ba
Junho de 2015

CIBELE BARBOSA DE ARAUJO SANTANA

**CIÊNCIAS DA NATUREZA NO PROJOVEM URBANO:
DISCURSOS DE UM CURRÍCULO INVENTADO E
PRATICADO**

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós Graduação em
Educação - Mestrado Acadêmico
da Universidade Estadual de
Feira de Santana.

Orientador: Dr. Marco Antônio Leandro Barzano

Feira de Santana-Ba

Junho de 2015

CIBELE BARBOSA DE ARAUJO SANTANA

**CIÊNCIAS DA NATUREZA NO PROJOVEM URBANO: DISCURSOS DE UM
CURRÍCULO INVENTADO E PRATICADO**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de Educação, Sociedade e Culturas, Universidade Estadual de Feira de Santana, pela seguinte banca examinadora:

Prof. Dr. Marco Antônio Leandro Barzano (orientador)

Prof^(a). Dr^(a). Lana Cláudia de Souza Fonseca – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof Dr . Edinaldo Medeiros Carmo – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Prof^(a). Dr^(a) Amali de Angelis Mussi (Universidade Estadual de Feira de Santana)

Feira de Santana, junho de 2015.

Resultado: _____

“A Deus que tudo pode realizar superabundantemente, e muito mais do que nós pedimos ou concebemos...” (Ef 3:20).

AGRADECIMENTOS

Na conclusão desta pesquisa, venho agradecer pela ajuda e incentivo de algumas pessoas sem as quais não teria conseguido chegar até o fim.

Em primeiro lugar, agradeço a meu Deus, autor da minha vida e de todo bem que me acontece e que possuo, pela sua insistência em me chamar de filha.

Aos meus pais, exemplos esforço, coragem e renúncia... Nunca vou ter palavras suficientes para agradecer o que fizeram e representam para mim, por isso, somente digo que os amo de todo coração.

Aos meus únicos avós Izimar e Almiro, pelas orações e amor.

À minha irmã Gisele pelo incentivo, confiança e proteção.

Ao meu esposo Pablo, obrigada por me fazer tão feliz. Em 10 anos de relacionamento, acompanhou toda a minha jornada acadêmica e, por isso, considero esse trabalho como seu também.

Aos amigos cujos nomes estão escritos em meu coração, pela torcida e incentivo, em momentos de desânimo, em especial Sâmia, amiga fiel, desde os tempos de colégio e Gleice, que insistiu que eu fizesse a seleção do Mestrado. Sem palavras para agradecer a vocês duas pelo suporte e escuta generosa.

Ao professor Marco Barzano, pela paciência e amadurecimento das minhas ideias e impulsos que tornaram possível a conclusão dessa dissertação. Além de orientador, se tornou um amigo especial que levarei para sempre em meu coração.

Quero agradecer também aos membros da banca examinadora, professora Lana Fonseca, professora Amali Mussi e professor Edinaldo Carmo, por aceitar prontamente nosso convite e pelas sugestões apresentadas na qualificação.

À terceira turma de Mestrado em educação da UEFS pelos momentos inesquecíveis.

Aos professores do Mestrado, pelos ensinamentos e ricas discussões nas aulas.

Ao grupo de pesquisa RIZOMA, pela partilha de conhecimentos e experiências.

Agradeço ao projeto Projovem Urbano em Feira de Santana, cuja experiência como educadora resultou nessa pesquisa.

À CAPES, pela disponibilização da bolsa de estudos, que viabilizou o desenvolvimento dessa dissertação e de outros estudos relacionados à mesma.

Enfim, obrigada a todos que direta ou indiretamente me ajudaram a escrever mais esse capítulo de minha vida.

RESUMO

O presente trabalho apresenta os resultados da pesquisa sobre o tema de Ciências da Natureza que é abordado no material didático do Projovem Urbano. Tal escrita foi produzida com o intuito de suscitar e ampliar a discussão sobre Currículo, Ensino de Ciências e políticas públicas voltadas para a Juventude, além de analisar, especificamente, o que é e como é proposto os temas/conteúdos para se ensinar jovens que vivem em condições de vulnerabilidade. A pesquisa teve como objetivo geral: analisar o discurso sobre ciências da natureza e sua relação com a cidadania inserido no material didático do Projovem Urbano. O documento analítico foi o material didático do Projovem urbano, composto por seis guias de estudos (livros texto) e um manual de orientações gerais do Programa. A análise dos dados nos permitiu observar o aspecto político e cultural que o material didático apresenta, enquanto instrumento de difusão e representação de determinados valores. A partir dos resultados encontrados, consideramos que o Programa é tido como um incentivo de uma proposta curricular inovadora que contribui para uma formação cidadã dos jovens que foram excluídos de direitos próprios e singulares de um cidadão, e que estes podem estar atentos com os problemas sociais que o cerca cotidianamente, enxergando dessa forma o papel da ciência vinculado aos interesses e participação da sociedade.

Palavras-chave: Ciências da Natureza; Cidadania; Projovem Urbano.

ABSTRACT

This paper presents the results of research on the Natural Science subject that is covered in the teaching materials Projovem Urban. Such writing was produced in order to raise and broaden the discussion on curriculum, public science education and policies for Youth, in addition to analyzing specifically what it is and how it is proposed themes/content to teach young people living in vulnerable conditions. The research aimed to: analyze the discourse on the nature of science and its relationship to citizenship inserted into the courseware Projovem Urban. The analytical document was courseware urban Projovem consisting of six study guides (textbooks) and a manual for the broad guidelines of the program. Data analysis allowed us to observe the political and cultural aspect that presents the teaching material while broadcasting tool and representation of certain values. From these results, we believe that the program is seen as an incentive for an innovative curriculum proposal that contributes to civic education of young people who were excluded from own and unique rights of a citizen , and that they can be alert to the social problems that surrounds daily , seeing this way the role of science linked to the interests and participation.

Keywords: Natural Sciences; citizenship; Projovem Urban.

LISTA DE FIGURAS

- GE1:** Figura 1. Guia de estudo 1
- GE2:** Figura 2. Guia de estudo 2
- GE3:** Figura 3. Guia de estudo 3
- GE4:** Figura 4. Guia de estudo 4
- GE5:** Figura 5. Guia de estudo 5
- GE6:** Figura 6. Guia de estudo 6
- MOG:** Figura 6. Manual de orientações gerais
- ME2:** Figura 7. Manual do Educador 2
- ME8:** Figura 8. Manual do Educador 8 Figura
- ME9:** 9. Manual do Educador 9
- ME10:** Figura 10. Manual do Educador 10
- AP:** Figura 11. Exemplo de Apresentação.
- AT:** Figura 12. Exemplo de Atividade

LISTA DE SIGLAS

ASCETEB – Associação Centro de Educação Tecnológica do Estado da Bahia.

BID– Banco Interamericano de Desenvolvimento

CONJUVE – Conselho Nacional da Juventude

MEC– Ministério da Educação.

NSE– Nova Sociologia da Educação.

PROJOVEM– Programa Nacional de Inclusão de Jovens.

SECADI –Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

SNJ– Secretaria Nacional da Juventude.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

UF- Unidade Formativa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	06
CAPÍTULO 1- Fundamentação teórica: o currículo como pluralidade de saberes	09
CAPÍTULO 2- Currículo como um tabuleiro de xadrez: sentidos para a juventude	22
2.1. Juventude: um olhar para as classes populares.....	22
2.2. O Projovem Urbano: uma política pública voltada para os jovens em situação de risco.....	26
2.3. Projovem Urbano em Feira de Santana.....	29
CAPÍTULO 3 –Trajetória Metodológica	32
3.1. Caracterizando a pesquisa.....	32
3.2. Objeto de Estudo.....	32
3.3. Procedimentos Metodológicos.....	36
CAPÍTULO 4- Resultados e Discussão	37
4.1.O currículo do Projovem Urbano: um olhar sobre ciências da natureza.....	37
4.2.O Manual de orientações gerais e os Guias de estudo do Projovem Urbano.....	46
4.3. A Juventude e Cidadania em foco.....	57
IMPRESSÕES DESSA CAMINHADA	89
REFERÊNCIAS	92

INTRODUÇÃO

Os fios que compõem esta pesquisa resultam dos caminhos trilhados, das vivências, questionamentos e aprendizagens adquiridas como estudante e professora de Ciências e Biologia.

A história deste objeto de pesquisa se constitui a partir dos seguintes lugares: do desafio em atuar como professora do programa Projovem Urbano, das (de) formações da Biologia e Educação; dos estranhamentos, anseios e desafios ao deparar-me com a pesquisa e com os estudos sobre Currículo.

Meu encontro com o Projovem Urbano se deu em abril de 2012, quando fiz uma seleção para educadora do Programa no município de Feira de Santana. Após a aprovação, se iniciou um processo de formação inicial, onde aprenderíamos como “lidar” com o público especial do Programa (jovens em situação de risco) e utilizar o seu material didático, elaborado especificamente para atender a proposta do Projovem Urbano.

Minha experiência com o Projovem durou 18 meses, o tempo proposto pelo Programa para finalizarmos as atividades. Foi um processo difícil, pois não tinha muita autonomia nas aulas. Como professora do programa, tinha que utilizar como apoio (quase) exclusivamente o material didático do programa, a fim de conseguir concluir o assunto para que os alunos pudessem ser bem-sucedidos na avaliação escrita. Tal avaliação era composta por questões pré-definidas, na qual nós professores apenas elegíamos oito questões para contemplar todo o conteúdo proposto para cada unidade formativa, tornando o processo de avaliação algo padronizado em todas as escolas, não considerando muitas vezes as múltiplas especificidades dos estudantes.

Essa foi umas das motivações em ampliar meus conhecimentos na área de Currículo. Na minha monografia, no curso de graduação em Ciências Biológicas, fiz uma análise de três livros didáticos de Ciências do 8º ano, na qual discuti o corpo humano numa perspectiva social e cultural, problematizando-o na perspectiva da Educação Inclusiva.

Posteriormente, no trabalho de conclusão de curso de Especialização em Docência do Ensino Superior, analisei a matriz curricular de um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do município de Feira de Santana, tecendo reflexões acerca da educação inclusiva, currículo e formação de professores.

Esses estudos me influenciaram a fazer o projeto de seleção do mestrado pautado na discussão de currículo, corpo e educação inclusiva nos livros didáticos de Ciências, com intuito de ampliar meus estudos nessa área. No entanto, por meio de uma conversa com pessoas envolvidas no processo seletivo e por conta da minha experiência do Projovem Urbano, e o fato de o programa ser novo e com poucos estudos publicados, resolvemos mudar a direção da pesquisa. Assim, o novo projeto tinha como objetivo analisar e problematizar o material didático exclusivo do programa.

Por conta de todas essas considerações trazidas, a presente pesquisa tem como foco principal analisar o material didático de Ciências da Natureza, levando em consideração as políticas públicas de currículo do MEC, que selecionam aquilo que o jovem deve aprender, visto que é através da interação professor-aluno que se é construído o currículo real e o professor aquele que conhece os limites e possibilidades desses alunos a partir da vivência diária. Apresento para esta investigação, o seguinte problema: De que maneira as ciências da natureza se relaciona com o tema cidadania abordado no material didático do Projovem Urbano?

Esta pergunta de partida foi inspirada na constatação de que o material didático de ciências da natureza se relaciona com a cidadania e por isto proponho como objetivo geral deste trabalho: “analisar o discurso sobre ciências da natureza e sua relação com a cidadania inserido no material didático do Projovem Urbano, tendo como objetivos específicos: compreender a política curricular do MEC na seleção dos conteúdos da disciplina Ciências da Natureza; analisar os textos principais que compõem os capítulos temáticos de ciências da natureza; analisar as Apresentações, capas, imagens e textos.

Considero que esta pesquisa pode ter uma importante contribuição para os estudos sobre o ensino de jovens e adultos, uma área de estudo que ainda precisa ampliar o seu “leque” de discussões; principalmente no que se refere ao ensino de Ciências e Biologia e, além disso, aos programas do Governo Federal, como o PROJOVEM. Também considero importante destacar que um dos objetivos do PROJOVEM é promover uma educação cidadã e, por esta razão, proponho realizar essa análise.

Como o meu trabalho pretende problematizar o currículo que é destinado a jovens em situação de risco, este poderá fomentar discussões sobre os objetivos, propostas pedagógicas, lacunas e perspectivas desse Programa de Inclusão de Jovens (Projovem).

Neste estudo, o currículo é concebido como construção social e produção cultural, artefato que veicula ideologias de uma determinada sociedade.

Para fins de organização e problematização do objeto da pesquisa, estruturamos o texto em duas partes: a primeira é esta Introdução, que trata da minha trajetória como pesquisadora, a aproximação com o tema de pesquisa, assim como a sua relevância e objetivos alcançados.

A segunda parte é composta por quatro capítulos. O primeiro aborda o Currículo, no que tange a sua historicidade, ressaltando as influências referentes às questões históricas, políticas, sociais, econômicas, institucionais e culturais. Para subsidiar esta revisão teórica, me apoio em produções do Goodson (1995; 2007) e de pesquisadores brasileiros do campo do currículo, como Tomás Tadeu da Silva (2011), Macedo (2012), Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2011), Alves e Oliveira (2010) e Arroyo (2014).

O segundo capítulo é dedicado à discussão sobre Juventude, de um modo geral e sobre o PROJOVEM URBANO, especificamente. Tratou-se, portanto, das políticas públicas de juventude no Brasil, referentes à origem e finalidades dentro da sociedade contemporânea. Além disso, trata de alguns aspectos referentes ao Programa Projovem Urbano, como contexto histórico, objetivos e implicações dessa política pública no campo da Educação, ressaltando também as particularidades do Projovem urbano no município de Feira de Santana-Bahia, que é o local onde fui professora e que me inspirou no campo da presente pesquisa.

O terceiro capítulo compreende a trajetória metodológica na realização dessa pesquisa. Por fim, o quarto capítulo refere-se aos resultados encontrados e discutidos a partir da análise do(s) material (is) didático (s) do Programa.

Nas Considerações Finais, ponderamos que o Programa é tido como um incentivo de uma proposta curricular inovadora que contribui para uma formação cidadã dos jovens que foram excluídos de direitos próprios e singulares de um cidadão, e que estes podem estar atentos com os problemas sociais que o cerca cotidianamente, enxergando dessa forma o papel da ciência vinculado aos interesses e participação da sociedade.

CAPÍTULO 1 – Fundamentação teórica: o currículo como pluralidade de saberes

Este trabalho tem o currículo como eixo central e, por essa razão, procuro tecer algumas considerações gerais sobre este conceito e, além disso, procuro contextualizar sua relação com a temática juventude.

Etimologicamente, a palavra Currículo vem do latim *curiculu*, que significa “ato de correr”, ou seja, o currículo é definido como um curso a ser seguido, ou mais especificamente, como apresentado por Goodson (1995) quando diz que “no que se refere à etimologia, o currículo deve ser entendido como o conteúdo apresentado para estudo”.

Estudos apontam que na Renascença, nos anos XVI e XVII, a forma emergente de Currículo estaria ligada aos padrões de organização e controle sociais:

[...] Nos países calvinistas (como a Escócia), essas ideias encontraram sua expressão, teoricamente na doutrina da predestinação (crença de que apenas uma minoria predestinada podia obter a salvação) e, educacionalmente, no emergir de sistemas de educação - nacionais, sim; mas bipartidos - onde os “eleitos” (isto é, predominantemente os que podiam pagar) eram agraciados com a perspectiva da escolarização avançada, ao passo que os demais (predominantemente os pobres da área rural) eram enquadrados num currículo mais conservador (com apreço pelo conhecimento religioso e pelas virtudes seculares) (GOODSON, 1995, p.32-33).

Cabe notar, assim, o “poder” exercido pelo currículo na prática em sala de aula e na diferenciação deste para as classes distintas. Isso significa que até mesmo pessoas frequentando o mesmo espaço escolar poderiam ter acesso a conhecimentos distintos, em função do currículo a elas destinado.

Este autor aponta, ainda, que foi em 1968, na Inglaterra, que a ideia de currículo com o poder de diferenciar estava sendo institucionalizado: a escolarização de jovens de até 19 anos era destinada aos filhos das famílias com uma boa renda, seguindo com um currículo essencialmente clássico; a dos jovens até os 16 anos de idade era destinada aos filhos das classes mercantis, com um currículo menos clássico e mais prático. Por fim, aos alunos de até 14 anos, a escolarização era destinada aos filhos dos pequenos proprietários agrícolas, pequenos comerciantes e artesãos superiores. Nesse caso, o currículo era baseado em ler, escrever e contar, com ministração de conhecimentos em níveis elevados.

No entanto, apesar dessas três graduações abrangerem a escolarização secundária completa, grande parte da classe operária permanecia na escola elementar,

onde os alunos aprendiam os ensinamentos referentes apenas em ler, escrever e contar. Logo, pode-se afirmar que o currículo funcionava como identificador e mecanismo de diferenciação social, conferindo-lhe uma posição definitiva na epistemologia da escolarização.

A retórica da produção em série do sistema de sala de aula tornou-se difundida, no século XX, alcançando com êxito um status normativo – criando assim os padrões onde todas as inovações educacionais posteriores passaram a ser avaliadas. Em face disso, a escolarização do Estado no início do século XX combinava pedagogia, currículo e avaliação. Logo, o sistema de sala de aula introduziu horário e aulas compartimentalizadas, tendo a matéria escolar como a manifestação curricular dessa mudança sistemática.

Em função das mudanças do currículo e conseqüentemente do processo de avaliação, as matérias acadêmicas tornaram-se as maiores preocupações das escolas secundárias, já que a então uniformidade do currículo resultou na necessidade de tentar encaixá-las e lecioná-las de maneira padronizada a fim de assegurar um bom êxito nos exames para obtenção do certificado escolar.

O currículo hoje apresenta uma multiplicidade de definições que evoluíram historicamente de acordo com as tendências e os paradigmas educacionais vigentes. Tais definições se dão a partir das Teorias do Currículo, que por sua vez, estão relacionadas às teorias pedagógicas que permeiam à prática educativa.

Silva (2002) sinaliza que as teorias do currículo podem ser divididas em tradicionais, críticas e pós-críticas¹. No ensino tradicional, o mesmo, fundamentado no modelo Taylorista de racionalidade, é pensado através de conceitos técnicos baseados na padronização. Em se tratando das teorias críticas, o currículo é tido como um espaço de poder, um território político construído histórico e socialmente, que padronizam e dividem este em disciplinas hierárquicas. Logo, um currículo voltado apenas para uma cultura dominante privilegia àqueles considerados “bons”, reproduzindo e perpetuando as desigualdades sociais.

Quanto às teorias pós-críticas, estas discutem que o currículo é também uma questão de identidade, diferenças e subjetividades. Compreende que existam relações de poder, que permeia toda a rede social, incluindo os processos que envolvem raça, etnia, gênero, entre outros. Neste caso, o currículo é visto como um espaço de significação,

¹ Considero que esta categorização já tenha sido amplamente abordada e, por essa razão, discorro apenas brevemente. Para maiores informações, recomendo a leitura de Silva (2002).

portanto, central na construção de identidades dos sujeitos, considerando as pluralidades existentes.

O currículo é visto como um artefato que define o que é adequado num determinado contexto a partir da posição ideológica, privilegiando uma seleção de conteúdos consagrados historicamente (MOREIRA e SILVA, 1994). Por conta disso, é influenciado e determinado por questões históricas, políticas, sociais, econômicas, institucionais e culturais. É importante ressaltar ainda que este não é neutro nem inocente, ao contrário, traz em si questões culturais, ideológicas e de poder:

O Currículo nunca é simplesmente uma montagem neutra de conhecimentos, que de alguma forma aparece nos livros e salas de aula de um país. Sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja o conhecimento legítimo (APPLE, 2000).

Deste modo, se o currículo se constitui como um território de luta e poder, então deve abarcar quem foi excluído historicamente desse campo de luta.

Lopes e Macedo (2011) destacam que foi a partir do movimento da Nova Sociologia da Educação (NSE) que a elaboração curricular passou a ser pensada como um processo social, na busca de entender a contribuição da escola na legitimação de determinados conhecimentos. Logo, o currículo torna-se um espaço de reprodução simbólica e/ ou material, trazendo na agenda dos estudos curriculares algumas questões relacionadas à contemplação de determinados conhecimentos, em favor de quem estes são definidos e que culturas são legitimadas com essa presença e que outras são deslegitimadas por não estarem presentes.

Em face dessas contribuições, o currículo é tido como uma prática discursiva, já que se constitui numa prática de poder e de significação, por construir a realidade, governar, constringer comportamentos e projetar identidades, na construção de sentidos.

Estas autoras também enfatizam que o currículo não é algo fixo nem um produto de luta fora do espaço escolar para significar o conhecimento legítimo. Na realidade, o currículo faz parte da própria luta pela produção de significado, sendo assim uma produção cultural.

Macedo (2012) afirma que, enquanto construção social, o currículo como artefato cultural, atualiza-se de forma ideológica, veiculando assim uma formação ética, política, estética e cultural, nem sempre explícita (campo do currículo oculto), nem

sempre coerente (campo dos paradoxos, contradições), nem sempre absoluta (âmbito das derivas, transgressões), nem sempre sólida (âmbito das brechas). Logo, é através desses termos que se compreende o currículo enquanto concepção e prática, a reprodução das ideologias. No entanto, permitindo de alguma forma, a produção de resistências, divisões e lacunas, se configurando como um produto das relações, vivendo e estabelecendo poderes. Neste movimento, o currículo mantém uma ética e uma política, ao realizar opções epistemológicas, pedagógicas e por orientar-se em determinados valores.

De acordo com essas considerações, Macedo (2012) elabora a ideia de currículo como itinerância e errância, pois se vivencia nas experiências formativas as interações bifurcantes, os devaneios e as errâncias criativas. Logo, compreende o currículo como um complexo cultural tecido por relações ideologicamente organizadas e orientadas, ou seja, o currículo indica caminhos, travessias e chegadas, que são constantemente orientados através da ação dos sujeitos da cena curricular.

Portanto, essa ideia vai de encontro a qualquer processo de homogeneização curricular que abre mão das situações curriculares específicas e suas singularidades. Como toda construção social, o currículo vivencia a contradição como movimento de possibilidades, mesmo que seu histórico tenha sido configurado por ações marcadamente conservadoras.

Goodson (1995) compreende o currículo como uma “tradição inventada”, como um artefato socioeducacional que se configura nas ações de conceber, selecionar, institucionalizar e implementar saberes, conhecimentos, valores visando uma determinada “formação”, configurada por processos constituídos na relação com conhecimento eleito como educativo.

De acordo com Goodson² (1995) uma história do currículo deve tentar explicar como esse determinado artefato social e cultural se tornou o que é, descrevendo a dinâmica social que o acomodou dessa forma. Portanto, é interessante conhecer por que razões um tipo de conhecimento, uma forma de organizá-lo, uma forma de ensiná-lo e não outras acabaram sendo vistas como válidas e legítimas. Isso implica ver o currículo como um processo constituído de conflitos e lutas entre diferentes tradições e diferentes percepções sociais. Assim, é importante salientar que:

² GOODSON, Ivor F. *Currículo: Teoria e História*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

O processo de fabricação do currículo não é um processo lógico, mas um processo social, no qual convivem lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos “nobres” e menos “formais”, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, à raça, ao gênero. (GOODSON, 1995, p.8)

É possível perceber que a fabricação do currículo não é estabelecida de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos. Silva (1995) ainda acentua que uma história do currículo não se detém apenas nas definições conscientes e formais a respeito daquilo que deve ser ensinado nas escolas (tais como leis, instruções, normas e guias curriculares), mas que se investiguem também os processos informais e internacionais pelos quais aquilo que é legislado, já que é interpretado de diferentes formas, sendo frequentemente subvertido e alterado. Muitas vezes, o que foi pensado para o currículo certamente é constrangido por normas, leis e regulamentos, tornando este igualmente coagido e moldado pelos processos que o definem, no seu nível e forma, aquilo que conta como conhecimento válido e legítimo.

O currículo, em decorrência da sua história social, está construído para ter efeitos sobre as pessoas. Assim, faz-se necessário mostrar as formas pelas quais o processamento diferencial do conhecimento está vinculado ao processamento diferencial das pessoas:

Diferentes currículos produzem diferentes pessoas, mas naturalmente essas diferenças não são meras diferenças individuais, mas diferenças sociais, ligadas à classe, raça, gênero. Nessa perspectiva, o currículo deve ser visto não apenas como a expressão ou a representação ou o reflexo de interesses sociais determinados, mas também como produzindo identidades e subjetividades sociais determinadas. O currículo não apenas representa, ele faz. É preciso reconhecer que a inclusão ou exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade. (GOODSON, 1995, p.10)

Desse modo, as categorias presentes na constituição do currículo educacional são resultados de um processo demorado de fabricação social, no qual estiveram presentes conflitos, rupturas e ambiguidades.

Em face dessas contribuições, Goodson (1995) afirma que o currículo, assim como qualquer reprodução social, constitui o “campo” de toda sorte de estratégias, interesses e relações de dominação. Por conta disso, existem muitos conflitos acerca da definição do currículo escrito, proporcionando uma prova legítima da luta constante envolvendo os anseios e objetivos de escolarização. O conflito envolvendo o currículo escrito apresenta um significado “simbólico” e prático quando indicadas de forma

pública quais são as aspirações e intenções devidamente colocadas nos critérios deste que servem para o processo de avaliação e análise pública de uma escolarização.

Dessa maneira, Goodson (1995) propõe uma ideia de currículo “como fato”, destacando a priorização do estabelecimento intelectual e político:

O “currículo como fato” precisa ser considerado não como mera ilusão, camada superficial da prática escolar de alunos e professores, mas como uma realidade social, historicamente específica, expressando relações de produção particulares entre pessoas. Semelhante currículo é uma mistificação quando se apresenta como algo que possui vida própria e confunde as relações humanas nas quais, como qualquer conceito de conhecimento, está embutido, fazendo da educação uma coisa que as pessoas não podem compreender nem controlar (GOODSON, 1995, p.18).

Esse autor ainda enfatiza que o “currículo como prática” dá preferência à ação contemporânea, impedindo muitas vezes o entendimento da historicidade de determinados conceitos, conhecimentos e convenções, como por exemplo, as disciplinas escolares, que é o que abordo no presente trabalho.

Logo, é importante compreender as lutas precedentes em torno da definição pré-ativa de currículo e os parâmetros anteriores às práticas, já que não são apenas as definições intelectuais presentes no currículo escrito que apresentam importância. Cabe notar que este, mediante sua retórica legitima uma escolarização, promulgando e justificando desígnios básicos de escolarização, que são operacionadas em estruturas e instituições. Enfim, o currículo escrito atua como um “roteiro” legitimando uma escolarização, atuando, portanto, como uma fonte documental e oficial para as instituições escolares.

No que diz respeito à história da Ciência, inicialmente denominada “ciência das coisas comuns”, o currículo desta relacionava-se às experiências dos alunos sobre natureza, ambiente familiar, vida e ocupações do dia-a-dia. No entanto, o presente currículo limitava-se às escolas elementares, predominadas pela classe operária. Como essa educação científica em nível elementar estaria tendo resultados positivos, tornou-se uma ameaça para a hierarquia social, pelo fato de tais implicações não estariam ocorrendo na classe superior. Em decorrência do fato, a ciência foi excluída do currículo elementar, reaparecendo vinte anos depois, porém muito diferente da ciência das coisas comuns (GOODSON, 1995).

Dessa forma, a ciência como disciplina escolar, foi redefinida tornando-se pura e abstrata, como o formato muito semelhante das demais disciplinas do currículo secundário.

É importante ressaltar que o contexto histórico é necessário para a compreensão de certas tradições e contradições presentes no currículo escolar, pois:

Iniciar qualquer análise de escolarização aceitando sem questionar, ou seja, como pressuposto, uma forma e conteúdo de currículo debatidos e concluídos em situação histórica particular e com base em outras prioridades sociopolíticas, é privar-se de toda uma série de entendimentos e *insights* em relação a aspectos de controle e operação da escola e sala de aula. É assumir como dados incontestáveis as mistificações de anteriores episódios de controle. (GOODSON, 1995, p. 27)

Em face dessas contribuições, fica evidente a visão do currículo escolar como uma “invenção de tradição”, onde preferências políticas e sociais são prevalentes no processo de produção e reprodução sociais presentes no mesmo. Assim, Goodson, (1995, p.27) contribui definindo o termo tradição inventada como um:

Conjunto de práticas e ritos: práticas normalmente regidas por normas expressas ou tacitamente aceitas; ritos- ou natureza simbólica- que procuram fazer circular certos valores e normas de comportamento mediante repetição, que automaticamente implica em continuidade com o passado. De fato, onde é possível, o que tais práticas e ritos buscam é estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado.

Logo, um currículo escrito é considerado uma invenção de tradição, não como algo pronto definitivamente, mas algo onde as mistificações tendem a construir e reconstruir e é a partir desse pensamento, que construo essa pesquisa.

O currículo como prescrição é concebido como estando no controle e as escolas atuando como “distribuidoras”. Dessa forma, as prescrições curriculares definem alguns princípios, no entanto, contravenções algumas vezes são permitidas, desde que o gerenciamento das imposições não seja provocado. Os custos dessa cumplicidade envolve a aceitação de modelos estabelecidos de relações de poder, tendo a permanência do seu poder cotidiano silencioso e sem registros, sendo esse o preço da cumplicidade. Dessa forma, Goodson esclarece para “que” e para “quem” o currículo foi designado:

O currículo foi basicamente inventado como um conceito para dirigir e controlar o credenciamento dos professores e sua potencial liberdade nas salas de aula. Ao longo dos anos, a aliança entre prescrição e poder foi cuidadosamente fomentada, de forma que o currículo se tornou um mecanismo de reprodução das relações de poder existentes na sociedade. As crianças cujos pais são poderosos e ricos se beneficiam da inclusão pelo currículo, e os menos favorecidos sofrem a exclusão pelo currículo. (GOODSON, 2007, p.3).

Ainda mais, no que tange às disciplinas escolares, Goodson (2007) salienta que estas não foram definidas de uma maneira desinteressada, mas se encontram relacionadas intensamente com o poder e os benefícios de grupos sociais. Então, se pode dizer que quanto mais poderoso é um grupo social, provavelmente mais influência e poder terá sobre o conhecimento.

Vale salientar que o currículo prescritivo e o interesse das classes dominantes estão imbricados historicamente que estrutura fundamentalmente o currículo e efetivamente destrói qualquer tentativa de modificações. No entanto, é importante notar que com a nova ordem do trabalho flexível, os trabalhadores podem se deparar com atribuições inesperadas, além de tarefas em constantes mudanças. Logo, o currículo prescritivo ao apresentar uma progressiva disfuncionalidade econômica coloca em questão a sua permanência, por conta dos interesses econômicos poderosos e às pressões globais.

Dessa forma, a aprendizagem apreendida formalmente, sem relação com as necessidades e reais interesses dos alunos, tem como consequência, o fracasso de grande parte dos planejamentos. Entretanto, perceber a aprendizagem como algo ligado à história de vida é compreender esta dentro de um contexto que tem história - sejam elas de vida dos sujeitos ou itinerários das instituições que oferecem possibilidades formais de aprendizagem e ocasiões em que a aprendizagem informal se expande.

A partir dessas considerações gerais sobre o conceito de currículo, temos procurado nos afastar de uma perspectiva tradicional, do currículo prescritivo e apostamos em uma análise a partir das lentes do currículo do cotidiano escolar.

O referencial teórico-metodológico adotado nos permite compreender o currículo na prática, aquele que cotidianamente é inventado.

O cotidiano escolar, a partir de uma perspectiva do currículo, consiste em um conjunto de atividades que os sujeitos desenvolvem no dia-a-dia, tanto do que nelas permanece (o seu conteúdo) quanto do que nelas é singular (ALVES, OLIVEIRA, 2010). Como veremos mais adiante, no capítulo analítico desta dissertação, o material didático é elaborado/criado/inventado a partir de uma proposta do cotidiano do jovem, que vive em cidades urbanas, da classe popular e em condições de vulnerabilidade.

Levando em consideração as relações existentes entre cotidiano escolar e currículo, as autoras mostram que nos estudos do cotidiano, é imprescindível considerar os processos de formação das subjetividades em seus múltiplos espaços/tempos. Deste modo, a compreensão das lógicas que presidem a vida cotidiana precede da necessidade

de considerar a importância de todos os seus elementos essenciais, em suas infinitas relações e implicações.

Partilhando da ideia de que os sujeitos não apresentam uma identidade monolítica, mas que são constituídos enquanto redes de subjetividades plurais e dinâmicas; os estudos curriculares para o cotidiano tem como intuito central a compreensão de como agem os docentes na busca de levar os seus alunos à aprendizagem, quais são os elementos inventados a partir de suas tramas de saberes, de práticas e de suas subjetividades, como designam as tarefas e desenvolvem seus aprendizados em função do que são. Dessa forma, a fim de compreender melhor o cotidiano escolar é necessário escutar as falas do que o fazem, cotidianamente.

Podemos dizer então que nos estudos do cotidiano há uma combinação entre aquilo que é instituído pelo currículo formal com as práticas curriculares reais:

[...] Os professores tecem suas práticas cotidianas a partir de redes, muitas vezes contraditórias de convicções e crenças, de possibilidades e limites, de regulação e emancipação. Do mesmo modo, as propostas curriculares formais que chegam às escolas são formuladas no seio das mesmas contradições, assumindo um caráter mais ou menos regulatório ou emancipatório em suas diferentes proposições. Isso significa dizer que em nossas atividades cotidianas, os currículos que criamos misturam elementos das propostas formais e organizadas com as possibilidades que temos de implantá-las e o acordo ou desacordo que temos sobre elas (ALVES, OLIVEIRA, 2010, p.96).

Nesse sentido, as práticas curriculares cotidianas são vistas como multicoloridas, pelo fato das nuances dependerem das situações dos sujeitos que estão envolvidos no processo e das possibilidades perpetradas. Na realidade cotidiana, sempre vão existir locais e situações em que táticas e escolhas serão postas em prática, no intuito de diminuir os problemas atrelados aos regulamentos conservadores, permitindo aos sujeitos sociais um lugar de exercício de autonomia (ALVES; OLIVEIRA, 2010).

É necessário destacar que não há como avaliar a complexidade das práticas curriculares sem considerar as misturas presentes entre as normas, circunstâncias e características dos grupos, já que nos cotidianos a fusão de cores se dá a partir das possibilidades oferecidas em cada situação. Dessa forma, práticas emancipatórias podem ser incluídas no currículo desde quando os docentes mostram aos seus educandos valores potenciais de emancipação social.

Tomando como base a relação existente entre juventude e escola, é importante salientar que os jovens devem, além de estudantes, serem percebidos como sujeitos de direitos e de cultura, avistados a partir de identidades particulares que remetem ao

sensível, ao corpóreo, à expressividade cultural e estética e às sociabilidades que se originam no exterior da instituição escolar (CARRANO, 2008). Nesse direcionamento, é importante destacar que a juventude não pode ser compendiada como um momento bem definido na vida dos sujeitos, já que esta pode ser vivenciada de múltiplas maneiras entre os jovens:

As passagens entre os tempos da infância, da adolescência, da juventude e vida adulta podem ser entendidos como “acordos societários”. De certa forma, as sociedades estabelecem acordos intersubjetivos que definem o modo como o juvenil é conceituado ou representado (condição juvenil) [...] Em nossas sociedades urbanas, principalmente, as fronteiras encontram-se cada vez mais borradas e as passagens de época não possuem marcadores precisos. [...] Em outras palavras, nem todos os jovens vivem a sua juventude como uma situação de trânsito e preparação para as responsabilidades da vida adulta. Os educadores precisam, então, estar atentos à pluralidade de situações e trajetórias labirínticas que configuram um quadro múltiplo dos modos de viver a “transição da vida adulta” (CARRANO, 2008, p.195).

A juventude, por não ser um grupo homogêneo, pode apresentar algumas dificuldades no âmbito escolar, desde o acesso e permanência, até no que diz respeito à oferta de conteúdos curriculares formais, que muitas vezes são considerados poucos interessantes por esse público. Sendo assim, é de suma importância a presença de dois recursos essenciais - capacidade de escuta e argumentação- pois quando deixam de existir, podem provocar situações de violência. Desse modo, trabalhar com as experiências prévias dos jovens alunos é entender que estes são sujeitos culturais e trazem biografias originais, não sendo considerados apenas como alunos de uma dada instituição.

Muitas vezes os jovens apresentam mais pluralidades do que aquilo que a instituição escolar normalmente prevê ou almeja conceber. Assim, o que é chegado às escolas não são apenas “alunos” como “discípulos”, mas sujeitos com múltiplas trajetórias de vida e vivências. Logo, é válido pensar num currículo flexível e plural que envolva essas multiplicidades inerentes a todos os indivíduos:

Por que não pensar o Currículo como tabuleiro de xadrez, em que algumas peças se movem com alguma previsibilidade e linearidade e outras peças como cavalos, reis e rainhas fazem movimentos surpreendentes? Esta é uma metáfora de crítica aos currículos rígidos e uniformizadores que tentam comunicar e fazer sentido para sujeitos de múltiplas necessidades e potencialidades (CARRANO, 2008, p.206).

Considerando o grupo de jovens das camadas populares, estes, ao trazerem para o ambiente da escola suas experiências, sejam elas de sobrevivência, sociais, raciais, de

percursos escolares, histórias de luta, entre outras, tendo como perseverança o seguimento do percurso escolar, associando trabalho e estudo, é algo que pode ser entendido como um desejo de conhecer essas experiências com maior profundidade.

Dessa forma, é preciso entender que tanto escolas como currículos não devem ser apenas lugares de armazenamento de conhecimento produzidos em cada área, mas também espaços onde há a consideração dos conhecimentos advindos das experiências sociais, de encontros, questionamentos e leituras diversas dos sujeitos.

Nesse direcionamento, Arroyo (2014) compreende o currículo da seguinte forma:

O currículo não é um reservatório de saberes estáticos, mas um território de disputa de saberes na pluralidade epistemológica do mundo atual e na heterogeneidade de sujeitos sociais que chegam às escolas. Pensar em outros currículos exige reconhecer essa pluralidade de saberes, de conhecimentos, reconhecer a pluralidade epistemológica do nosso mundo e especificamente a pluralidade epistemológica e cultural que chega às escolas com os outros mestres e educandos (ARROYO, 2014, p. 160).

A construção de outros currículos é assegurar que toda experiência social produz conhecimentos, que a diversidade tanto dos professores quanto dos jovens-alunos carrega uma rica diversidade de experiências sociais, reconhecendo-os como indivíduos de produção de cultura, de identidades, de conhecimentos, de valores, de modos de pensar. Dessa forma, o autor levanta alguns questionamentos plausíveis a respeito da inclusão nos currículos das vivências dos jovens de camadas populares:

Como jovens, eles levam experiências sociais da especificidade de sua condição juvenil que exigem conhecimentos aprofundados: as situações de fragilização social, de pobreza, de condenados a lugares de um precarizado sobreviver, as vivências da injusta distribuição de oportunidades, de expectativas de direito à alimentação, à escola, ao trabalho, à constituição de uma família, de uma moradia etc.? Como essas experiências tão específicas do viver a juventude deverão ser incorporadas nos currículos? Estão presentes ou ausentes nos conteúdos das disciplinas, no material didático? (ARROYO, 2014, p.163).

Outro aspecto que consideramos relevante na discussão sobre juventude e currículo é a questão do trabalho³. É inegável a centralidade deste nos processos de formação humana e segregação, então, tanto o trabalho como experiências de trabalho dos jovens populares deveriam compor a centralidade dos currículos.

³ Isto é reforçado, nesta dissertação, principalmente, pelo fato de o currículo do PROJOVEM ser voltado ao público de jovens, em situação de risco e que devem, segundo a lógica do MEC, serem preparados para o mercado de trabalho.

Como a escola ainda é pensada como garantia de emprego, é de suma importância o aprofundamento dessas questões tendo como base as itinerâncias individuais e coletivas da classe trabalhadora. Pesquisas mostram que os jovens têm mais dificuldades de acesso ao trabalho e isso se agrava quando relacionados à raça, gênero, moradia.

Dessa forma, os ofícios mais acessíveis aos jovens são aqueles que exigem menor qualificação, inconstantes e com baixa remuneração (ARROYO, 2014). Não há como negar o papel significativo que o trabalho representa nas discussões curriculares. Sendo assim, determinadas indagações são feitas no sentido de ampliar os debates e trazer reflexões acerca dessa temática no âmbito social e educacional:

Que papel cabe às políticas sociais e especificamente às políticas educacionais e curriculares nesse quadro de vivências tão tensas do trabalho e da condição juvenil? Apenas preparar esses jovens para a empregabilidade nesse padrão de trabalho? Garantir pelo menos seu acesso e permanência na escola? Mas que currículo garantirá pelo menos o conhecimento dos mundos, padrões e relações sociais de trabalho em que já se encontram e a que estão destinados por classe, gênero, raça, campo, periferia? (ARROYO, 2014, p.165).

Então, para se pensar outros currículos é necessário fazer escolhas, principalmente pelo fato que jovens trabalhadores não são considerados aptos para profissões consideradas “notáveis”, mas para trabalhos sem prestígio social. A questão norteadora colocada é se a docência, os currículos, serão pautados no padrão segregador, classista, hierarquizado ou pelo padrão de direitos, de igualdade e justiça.

Os jovens de classes populares, de acordo com Arroyo (2014), são representados nas políticas públicas e instituições escolares como sujeitos carentes de saberes, de valores, problemáticos e violentos. Sujeitos que se encontram à margem de tudo: da escola, da cultura, do conhecimento, da moralidade. Em consequência, as políticas sociais, escola e currículos recomendados são àquelas que têm o intuito de suprir as carências e moralizar as condutas.

Além disso, estas devem oferecer caminhos, passagens para trazer os marginalizados para a “margem” da cultura, da racionalidade, da modernidade, da civilização. Deste modo, as políticas públicas, as escolas, a docência e os currículos são vistas como percurso-passageiro de margens, dependentes de valores e procedimentos seletivos de tal maneira que a passagem pela escola acaba acentuando sua condição de incapazes e marginais. No entanto, uma questão que se deve fazer é se estes jovens se

reconhecem como sujeitos carentes e se reagem a essa definição imposta pela sociedade. Por isso a importância da construção de currículos que auxiliem estes jovens a reagirem a essa visão que os inferioriza ao longo da história, ou seja, currículos que superem essas representações.

CAPÍTULO 2 – Currículo como um tabuleiro de xadrez: sentidos para a juventude

2.1. Juventude: um olhar para as classes populares

A juventude, segundo Dayrell e Carrano (2014) é trazida como uma categoria socialmente produzida, na qual se devem levar em consideração as representações sobre a juventude, a posição social dos jovens, os sentidos que se atribuem a essa fase da vida, e a importância que é dada pela sociedade ganham contornos particulares em contextos históricos, sociais e culturais distintos. Para esses autores, é de suma importância que não se pode trabalhar com a noção de que existe apenas uma juventude. Pelo fato de haver muitas formas de ser e experimentar o tempo de juventude existe, portanto juventudes e não apenas uma, no singular.

Apesar de ser comum que se produza uma imagem da juventude como uma transição, passagem, o jovem é o que ainda não se chegou a ser, o jovem como “um vir a ser” adulto, negando assim o presente vivido e avistando a juventude pelo lado negativo; é necessário salientar que não se deve reduzir a concepção da juventude a uma definição etária ou a idade cronológica, já que esta é compreendida como uma construção histórica e condição social que excede os critérios de idade e/ou biológicas.

Os autores corroboram com essa ideia quando afirmam que:

A juventude constitui um momento determinado, mas que não se reduz a uma passagem. Ela assume uma importância em si mesma como um momento de exercício de inserção social. Nesse, o indivíduo vai se descobrindo e descortinando as possibilidades em todas as instâncias de sua vida, desde a dimensão afetiva até a profissional. Essa realidade ganha contornos próprios em contextos históricos, sociais, culturais distintos. As distintas condições sociais (origem de classe e cor de pele, por exemplo), a diversidade cultural (as identidades culturais e religiosas, os diferentes valores familiares etc), a diversidade de gênero (a heterossexualidade, a homossexualidade, a transexualidade, por exemplo) e até mesmo as diferenças territoriais se articulam para a constituição dos diferentes modos de vivenciar a juventude (DAYRELL; CARRANO, 2014, p.112).

Nesse sentido, a juventude é vista como uma categoria dinâmica, sendo modificada no contexto de transformações sociais ao longo da história; muito além das distinções culturais e desigualdades nas condições de acesso aos bens econômicos, culturais e educacionais. Ou seja, não existe uma juventude, e sim, jovens enquanto sujeitos que a degustam e a sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se

inserir e, assim, elaboram determinados modos de ser jovem. Logo, reiteramos, é enfatizada a noção de juventudes, no plural, para realçar a diversidade de modos de ser existente (DAYRELL; CARRANO, 2014).

No que diz respeito às trajetórias juvenis, Dayrell (2007) salienta que estas tendem a ser individualizadas, com diferentes percursos, na qual os jovens brasileiros se deparam com verdadeiras encruzilhadas de vida, nas quais as transições tendem a ser ziguezagueantes, sem rumo fixo ou predeterminado. No caso dos jovens pobres esses desafios são ainda maiores, por apresentarem menos recursos e margens de escolhas.

Assim, para grande parte desses jovens, a transição aparece como um labirinto, obrigando-os a uma busca constante de articular os princípios de realidade, do dever e do querer colocando-os perante encruzilhadas onde jogam a vida e o futuro. Em virtude disso, o autor caracteriza a juventude como geração “ioiô”, utilizando dessa metáfora a fim de traduzir a ideia da vida instável das gerações atuais, ao afirmar que:

Essa reversibilidade é informada por uma postura baseada na experimentação, numa busca de superar a monotonia do cotidiano por meio da procura de aventuras e excitações. Nesse processo, testam suas potencialidades, improvisam, se defrontam com seus próprios limites e, muitas vezes, se enveredam por caminhos de ruptura, de desvio, sendo uma forma possível de autoconhecimento. Para muitos desses jovens, a vida constitui-se no movimento, em um trânsito constante entre os espaços e tempos institucionais, da obrigação, da norma e da prescrição, e aqueles intersticiais, nos quais predominam a sociabilidade, os ritos e símbolos próprios, o prazer. É nesse percurso, marcado pela transitoriedade, que vão se delineando as trajetórias para a vida adulta. É nesse movimento que se fazem, construindo modos próprios de ser jovem (DAYRELL, 2007, p.1113).

De acordo com este mesmo autor, os atores sociais na sociedade contemporânea apresentam as identidades construídas a partir das multiplicidades dos espaços e universos de socialização. Nesse sentido, é possível perceber que a constituição da condição juvenil é algo bastante complexo, já que o jovem vivencia diversas sensações e experiências, tornando-se como um sujeito plural, fruto de vivências de socialização em cenários sociais diversificados. Essa multiplicidade reflete também nos valores e comportamentos apreendidos no âmbito familiar que muitas vezes podem se confrontar com aqueles presentes no domínio da escola, mídia, grupo de pares, entre outros. (DAYRELL, 2007).

Nos jovens contemporâneos, apesar da existência das diferenças culturais e desigualdades sociais entre eles, a condição juvenil é vivida de maneira desigual em decorrência das diferenças sociais, econômicas, regionais, entre outros. Mas, apesar

dessas diversidades, ser jovem num mesmo tempo histórico é viver uma experiência geracional comum. Sendo assim, Novaes (2007) afirma que:

A juventude é como um espelho retrovisor da sociedade. Mais do que comparar gerações é necessário comparar as sociedades que vivem os jovens de diferentes gerações. Ou seja, em cada tempo e lugar, fatores históricos, estruturais e conjunturais determinam as vulnerabilidades e as potencialidades das juventudes. Os jovens do século XXI, que vivem em um mundo que conjuga um acelerado processo de globalização e múltiplas desigualdades sociais, compartilham uma experiência geracional historicamente inédita. (NOVAES, 2007, pg.2)

Em face dessas contribuições, em nosso país, tem havido maior investimento em programas de políticas públicas de juventude nos últimos anos (SPOSITO; CARRANO, 2003). Tais programas propõem designar projetos que, de maneira geral, objetivam resolver problemas enfrentados por parte da juventude brasileira, relacionados ao acesso à educação, à saúde e ao trabalho; ou referentes a situações caracterizadas como em conflito com a lei.

São programas com estratégias, objetivos e modelos variados e, no entanto, cabe notar que o enfoque destes é voltado para a parcela da juventude que se encontra em situação de maior vulnerabilidade social. Diferentes critérios são estabelecidos na caracterização dos jovens que são favorecidos pelos programas de políticas públicas tais como: situação econômica e social; o acesso ou não a bens culturais, sociais e educacionais; a faixa etária e dificuldades de inserção no mercado do trabalho (FREZZA, MARASCHIN, SANTOS, 2009).

No entanto, embora tenham ocorrido na última década, no Brasil, alguns avanços sociais, podemos notar que as políticas públicas ainda não lograram superar as desigualdades sociais que continuam e atingem diretamente as trajetórias de vida de milhões de jovens brasileiros (DAYRELL; CARRANO, 2014). Estes autores acrescentam que, de acordo com o censo de 2010, a maior parte da população juvenil se encontra nas camadas mais pobres.

Agregada a condição como jovens, tem-se a pobreza, que unidas interfere diretamente na trajetória de vida e nas possibilidades e sentidos que assumem a vivência juvenil. Logo, um grande desafio diário é a garantia da própria sobrevivência, num conflito constante entre a busca da gratificação imediata e um possível projeto de futuro.

Apesar da realidade de que a maioria dos jovens é procedente das camadas populares, o preconceito com essa parcela da sociedade se encontra presente, inclusive

no âmbito escolar, local que deveria compreender as múltiplas diversidades. Nesse caso, Dayrell (2007) garante que há um predomínio de:

[...] uma representação negativa e preconceituosa em relação aos jovens, reflexo das representações correntes sobre a idade e os atores juvenis na sociedade [...] Quando se trata de jovens pobres, ainda mais se forem negros, há uma vinculação à ideia do risco e da violência, tornando-os uma “classe perigosa”. Diante dessas representações e estigmas, o jovem tende a ser visto na perspectiva da falta, da incompletude, da irresponsabilidade, da desconfiança, o que torna ainda mais difícil para a escola perceber quem ele é de fato, o que pensa e é capaz de fazer. A escola tende a não reconhecer o “jovem” existente no “aluno”, muito menos compreender a diversidade, seja étnica, de gênero ou de orientação sexual, entre outras expressões, com a qual a condição juvenil se apresenta (p.1117).

Por conta desse contexto de distinção social, a relação dos jovens pobres com a escola expressa uma nova forma de desigualdade social, que provoca a falência das possibilidades de mobilidade social para grandes parcelas da população e novas formas de dominação. A sociedade, então, confia no jovem a responsabilidade de ser mestre de si mesmo, porém, no contexto de uma sociedade desigual, além de serem impedidos do acesso às condições materiais de vivenciarem a sua condição juvenil, se defrontam com a desigualdade no acesso aos recursos para a sua subjetivação. Assim, a instituição escolar, que deveria ser um lugar para tal acesso, não o faz, originando o fracasso escolar e pessoal (DAYRELL, 2007).

No que diz respeito às políticas públicas de juventude, um dos maiores desafios é combinar projetos e ações que assegurem igualdade de direitos da cidadania; valorização da diversidade juvenil por meio de ações afirmativas e respostas às demandas que dizem respeito à atual condição juvenil. A união de todos esses aspectos estabelece um novo olhar a respeito das vulnerabilidades e potencialidades dos diferentes segmentos da juventude brasileira. (NOVAES, 2007)

Sposito e Carrano (2003) ressaltam que a ideia de política pública está integrada a uma soma de ações articuladas com recursos próprios (financeiros e humanos), envolve uma dimensão temporal e alguma capacidade de impacto. Esta se encontra no campo de disputa entre os vários atores presentes na esfera político-social, tornando evidentes as relações de poder presentes nas decisões políticas sobre o tipo ou viés que deverá assumir uma política pública.

No que tange ao campo da educação, é sabido que a escola é tida como lugar de formação e socialização, no entanto, pode-se perceber que a escolarização da maioria

dos jovens brasileiros é marcada por desigualdades e poucas oportunidades, predominando em trajetórias escolares interrompidas pelo abandono, sendo algumas vezes retomadas.

Diante do exposto, a defasagem escolar é algo presente na realidade de muitos jovens, sendo o retorno à escola representada para alguns como oportunidade para “melhorar de vida”. Apesar disso, o sistema educacional, não estruturado para lidar com a realidade dos estudantes, acaba gerando diversas vezes as desigualdades sociais em desigualdades de resultados escolares.

Neste contexto, a busca da escola noturna é a realidade de muitos jovens trabalhadores, no intuito de ampliar seus conhecimentos para melhor se inserirem no mercado de trabalho (CASTRO; AQUINO, 2008).

No entanto, é percebido que os jovens, ao adentrarem no recinto escolar, os conteúdos curriculares rígidos muitas vezes não condizem com sua realidade, ocasionando um abismo entre o ambiente social e o da escola. Dessa forma, muitos conteúdos são direcionados apenas para a utilização futura no mercado de trabalho, não ponderando que todo jovem é, um sujeito social, e por isso, a escola deveria além de prepará-lo para o mercado de trabalho, apresentar conhecimentos que são importantes e necessários para a vida.

2.2. O Projovem Urbano: uma política pública voltada para os jovens em situação de risco.

O Projovem foi lançado, através de uma iniciativa do governo federal, com o intuito de diminuir o quadro de analfabetismo funcional, a exclusão do mercado de trabalho e a emergente necessidade de inclusão de jovens em situação de vulnerabilidade social.

O programa foi então criado no ano de 2005, juntamente com a Secretaria Nacional da Juventude (SNJ) e o Conselho Nacional da Juventude (CONJUVE) e tido como um “programa de emergência” voltado para jovens entre 18 a 24 anos que se encontravam fora da escola e do mercado de trabalho, apresentando como alguns objetivos: articular ações federais voltados para o público juvenil (de baixa renda), promover a participação dos representantes de grupos de jovens na formulação da política da juventude e melhorar as condições de vida desses jovens em situação de vulnerabilidade social através da elevação de índices de alfabetização, escolaridade e

qualificação profissional - o intento original que surgiu o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem) na perspectiva de melhorar a inserção no mercado de trabalho (CASTRO; AQUINO, 2008).

A gestão desse programa coube à Secretaria Nacional da Juventude, sendo compartilhada com o Ministério da Educação, o Ministério de Desenvolvimento Social e o Ministério do Trabalho e Emprego.

Em 2007, o Projovem tornou-se referência, nascendo então o Projovem Integrado, que abarca o Projovem Adolescente, o Projovem Campo, o Projovem Trabalhador e o Projovem Urbano, este último resultante do Projovem original e que é o objeto desta pesquisa.

Mas foi no ano de 2012 que o programa foi vinculado à estrutura do Sistema Educacional Brasileiro, sendo compreendido como uma modalidade de Educação de Jovens e Adultos, vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do MEC ⁴.

O Projovem Urbano tem como finalidade o aumento do grau de escolaridade dos jovens, visando ao desenvolvimento humano e ao exercício da cidadania, por meio da conclusão do Ensino Fundamental, da Qualificação Profissional e do desenvolvimento de experiências de Participação Cidadã.

Então, de acordo com a Lei nº 11.692/2008 estabelece que o mesmo deve atender jovens de 18 a 29 anos, com duração de 18 meses, que saibam ler e escrever e que não tenham concluído o Ensino Fundamental. Um dos traços fundamentais na popularização desse projeto é a oferta do auxílio financeiro de cem reais mensais durante o tempo de duração do curso, desde que os alunos tenham um mínimo de frequência de 75%, além de entregar os trabalhos escolares previstos. O programa apresenta como diretrizes:

Incentivar a elevação da escolaridade por meio da transferência de renda e a realização de atividades sociais/comunitárias relacionadas aos interesses dos jovens em cada localidade, privilegiando aqueles de baixa escolaridade, baixa renda e de cada faixa etária mais elevada. 2) Apoiar a inserção de jovens no mercado formal de trabalho [...] (ABRAMO; MARTONI BRANCO, 2005,p.146)

⁴ SALGADO, M. U. C.; AMARAL, L. A. **Manual do Educador: Orientações Gerais**. Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem Urbano, 2012.

Atualmente, o presente programa tem sido uma das principais políticas públicas voltadas para a juventude, já que, antes da década de 1990, no Brasil, não havia políticas públicas voltadas especificamente à juventude, esta era atendida junto às demais faixas etárias; políticas setoriais de educação, saúde e trabalho (SANTOS; CAIRES, 2007).

Um dos principais objetivos do programa Projovem Urbano é o exercício da cidadania, com a inclusão da disciplina Participação Cidadã. Com isso, podemos entender que tem ocorrido à ampliação excessiva dos papéis da escola, principalmente naquelas cujos alunos são caracterizados como “jovens em situação de risco”; como afirma Dayrell (2007). Esse movimento tem corrido tanto nos currículos, com a inclusão de novas disciplinas como “educação para cidadania”, entre outras, como também na criação de projetos e oficinas as mais diversas, até mesmo cooperativas de produção.

Este autor assegura que tais propostas, muitas vezes, são baseadas em uma leitura própria que os professores fazem da realidade e dos problemas vividos pelos jovens alunos, mas sem considerá-los, sendo eles os principais favorecidos, como interlocutores válidos no processo da sua elaboração. Também afirma que muitas dessas propostas, apesar de apresentarem bons objetivos, acabam reforçando uma visão hegemônica da educação restrita à escola, que se torna a solução para todos os males, como se a escola, sozinha, fosse capaz de garantir a superação das desigualdades sociais.

A vivência juvenil no cotidiano escolar é marcada pela tensão e pelos constrangimentos na sua difícil tarefa de constituir-se como aluno. De fato ocorrem alguns avanços na escola no que diz respeito ao acesso, mas isso não significa que a mesma persiste em ser injusta, devido, em grande parte aos profissionais que ainda não reconhecerem que os muros ruíram, pois os alunos que ali chegam trazem experiências sociais, demandas e necessidades próprias. No entanto, muitos continuam lidando com os jovens com os mesmos parâmetros consagrados por uma cultura escolar construída em outro contexto. Logo, Dayrell (2007), traz uma reflexão importante quando diz que:

A escola deveria questionar se ainda é válida uma proposta educativa de massas, homogeneizante, com tempos e espaços rígidos, numa lógica disciplinadora, em que a formação moral predomina sobre a formação ética, em um contexto dinâmico, marcado pela flexibilidade e fluidez, de individualização crescente e de identidades plurais (p. 1125).

Ou seja, os jovens alunos, nas formas em que vivem a experiência escolar, não anseiam ser tratados como iguais, mas desejam ser distinguidos nas suas especificidades, o que sugere serem reconhecidos como jovens, na sua diferença, tendo na juventude um período privilegiado de construção de identidades, de projetos de vida, de experimentação e aprendizagem da autonomia.

2.3. Projovem Urbano em Feira de Santana

No município de Feira de Santana, o Projovem é desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação em parceria com o Ministério da Educação (MEC). O programa teve início no ano de 2009, quando houve uma seleção de educadores para atender as 80 turmas formadas, com um total de 3.200 alunos matriculados e 113 educadores formados para ministrarem aulas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Inglês, além de Participação Cidadã e de Qualificação Profissional. As aulas foram ministradas em espaços escolares da rede municipal de ensino⁵.

Paralelo às aulas de Formação Básica, os alunos também fizeram curso profissionalizante, coordenado pela ASCETEB (Associação Centro de Educação Tecnológica do Estado da Bahia), antiga Escola Técnica. Os cursos de iniciação profissional (arcos profissionais) foram nas áreas de Educação, Vestuário, Esporte e Lazer, Gráfica e Administração.

De acordo com os dados fornecidos pelo site do município⁶, o educador do Projovem Urbano tem como atribuição ministrar aulas de disciplinas componentes do currículo do Ensino Fundamental, utilizando-se de material didático fornecido pelo programa, trabalhando de maneira interdisciplinar os conteúdos teóricos e práticos pertinentes e utilizando de dinâmicas, com incentivo à pesquisa e à utilização de recursos tecnológicos, além de fornecer suporte às ações comunitárias, possibilitando o pleno desenvolvimento intelectual do aluno e sua atuação responsável como cidadão participante da sociedade.

O Profissional de Participação Cidadã (Bacharel em Serviço Social) tem como algumas de suas responsabilidades, requerer atividades temáticas com os jovens,

⁵ Dados disponíveis em: <<http://www.jornalgrandebahia.com.br/2009/02/inscricoes-para-o-projovem-urbano-comecam-quarta-feira.html>> Acesso em 28 de junho de 2014.

⁶ Disponível em: <<http://www.feiradesantana.ba.gov.br/projovem>> Acesso em 28 de junho de 2014.

coordenar atividades de interação social, conhecer a situação socioeconômica das famílias, desenvolvendo projetos de ação comunitária com os jovens em áreas vulneráveis do território. O Profissional de Qualificação Profissional tem como atribuições desenvolver atividades de formação inicial dos jovens voltadas para orientação profissional e preparação para o ambiente do trabalho.

O Programa, além do fornecimento das aulas de Educação Básica, Participação Cidadã e qualificação profissional, juntamente com a bolsa mensal de cem reais, têm como responsabilidade fornecer a merenda diária aos participantes do projeto. Dessa forma, a merendeira do programa tem como função prestar serviço de armazenamento, preparação e fornecimento do alimento, além da higienização dos espaços de realização do programa.

De acordo com a necessidade, seria contratado também um Tradutor de Intérprete de Libras, cuja função seria realizar a tradução de libras para Língua Portuguesa e vice-versa e também acompanhar os alunos nas atividades de classe e extraclasse para os alunos surdos.

A segunda edição do programa ocorreu no ano de 2012 com término em 2013. Neste período, o programa foi oferecido em cinco escolas municipais, sendo elas: Valdemira Alves de Brito, localizada no bairro Sítio Matias; Chico Mendes (Bairro Campo Limpo), Rubens Carvalho (Pampalona), Ester da Silva Santana (Bairro Mangabeira) e Ana Maria Alves dos Santos (Bairro Feira X), com arcos ocupacionais nas áreas de Construção e Reparo, Gráfica e Alimentação.

Neste período, as aulas de iniciação profissional ocorreram nas próprias escolas, para que a Secretaria de Educação pudesse acompanhar de perto como as atividades estavam sendo desenvolvidas em cada unidade de ensino. Outra inovação neste programa, além da contratação dos monitores para ministrarem aulas de disciplinas componentes do currículo do Ensino Fundamental, de Participação Cidadã e Qualificação Profissional, houve contratações de educadores o monitoramento do acolhimento às crianças de 0 a 8 anos, filhos dos jovens atendidos pelo Programa.

Tal profissional tinha como atribuições: planejar as atividades, responsabilizar pelo cuidado e pelo desenvolvimento de atividades com as crianças; organizar e cuidar dos materiais utilizados; registrar as atividades realizadas e manter informadas aos pais e coordenação sobre as situações das crianças.

Atualmente em Feira de Santana o Projovem Urbano está funcionando apenas em dois espaços escolares⁷, tendo início em 23 de outubro de 2013 e previsão para terminar em abril de 2015. As escolas participantes do Projeto são Jonathas Telles de Carvalho, localizada no bairro Conceição, onde é oferecido o arco ocupacional de alimentação e na escola Antônio Eloi da Costa, no bairro Baraúnas, cujo arco ocupacional é administração.

⁷ Disponível em: <<http://www.feiradesantana.ba.gov.br/noticias.asp?idn=6562>> Acesso em 28 de junho de 2014.

CAPÍTULO 3 - TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

3.1. Caracterizando a pesquisa

O estudo foi realizado em um caráter de pesquisa bibliográfica do tipo documental, pois de acordo com Gil (2009, p. 45) esta “vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”.

Na pesquisa documental são investigados documentos com a finalidade de descrever e comparar usos e costumes, diferenças e outras características (CERVO, 2007). A pesquisa documental apresenta algumas vantagens, pelo fato de os documentos constituírem uma fonte rica e estável de dados.

Esta pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, pois segundo Boaventura (2004), nesse tipo de pesquisa o investigador é o instrumento principal, que examina os dados de maneira indutiva, privilegiando o significado.

3.2. Objeto de Estudo

O material didático do Projovem Urbano é o objeto desta investigação e aqui neste estudo, é considerado um documento. Como critério de seleção temporal, foi escolhido o período de 2012, pois foi o ano em que trabalhei como professora, com esse material em sala de aula e que me motivou na inspiração para o desenvolvimento da pesquisa. Ele é composto por seis guias⁸ de estudos (livros texto), seis manuais⁹ do educador e um manual¹⁰ de orientações gerais do Programa, como veremos nas próximas figuras.

⁸**Guia de estudo 1 (GE1):** Unidade Formativa I/ [organização: Maria Umbelina Caiafa Salgado, Ana Lúcia Amaral]. Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens-Projovem Urbano, 2012; **Guia de estudo 2(GE2):** Unidade Formativa II; **Guia de estudo 3(GE3):** Unidade Formativa III; **Guia de Estudo 4(GE4):** Unidade Formativa IV; **Guia de Estudo 5 (GE5):** Unidade Formativa V; **Guia de Estudo 6 (GE6):** Unidade Formativa VI.

⁹**Manual do Educador 1 (ME1):** Unidade Formativa I/ [organização: Maria Umbelina Caiafa Salgado, Ana Lúcia Amaral]. Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem Urbano, 2012; **Manual do Educador 2 (ME2):** Unidade Formativa II; **Manual do Educador 3(ME3):** Unidade Formativa III; **Manual do Educador 4 (ME4):** Unidade Formativa IV; **Manual do Educador 5 (ME5):** Unidade Formativa V; **Manual do Educador 6 (ME6):** Unidade Formativa VI.

¹⁰**Manual do Educador de Orientações Gerais (MOG) / SALGADO, M. U. C. Manual do Educador: Orientações Gerais.** Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem Urbano, 2012.

Foi utilizado como base de investigação os textos presentes nos guias e nos manuais, as atividades, apresentações, capas e contracapas, por considerarmos que as mesmas trazem informações pertinentes no que diz respeito aos objetivos do guia de estudo. Pelo fato de ter sido educadora do presente programa, os guias de estudos e manuais pertencem ao meu acervo pessoal.

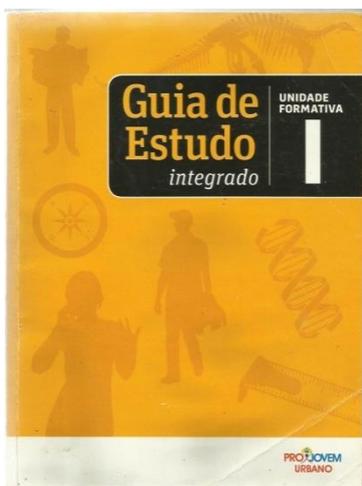


Figura 1. Guia de estudo 1 (GE1)

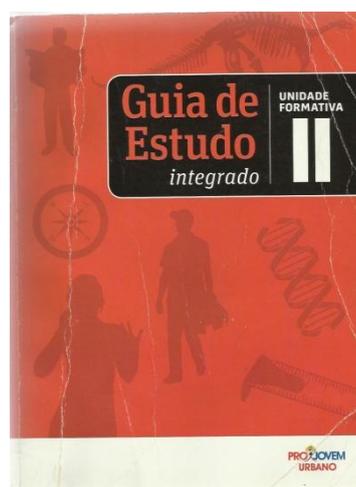


Figura 2. Guia de estudo 2 (GE2)

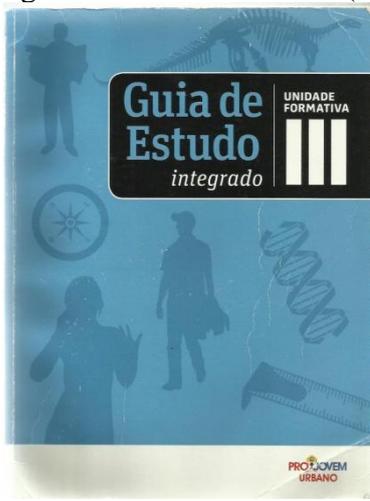


Figura 3. Guia de estudo 3 (GE3)

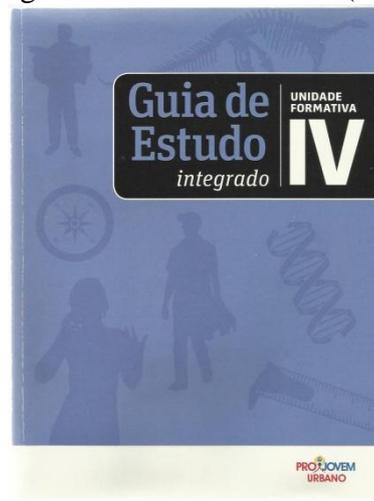


Figura 4. Guia de estudo 4 (GE4)

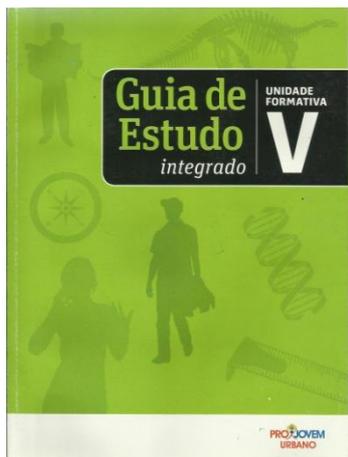


Figura 5. Guia de estudo 5 (GE5)

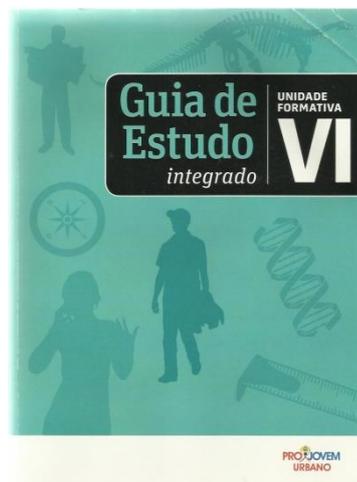


Figura 6. Guia de estudo 6 (GE6)

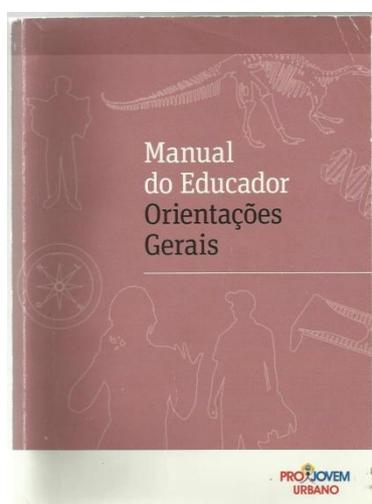


Figura 6. Manual de orientações gerais (MOG)

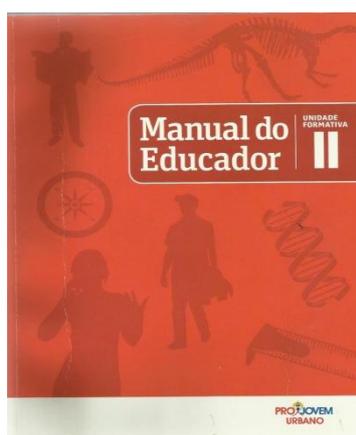


Figura 7. Manual do Educador 2 (ME2)

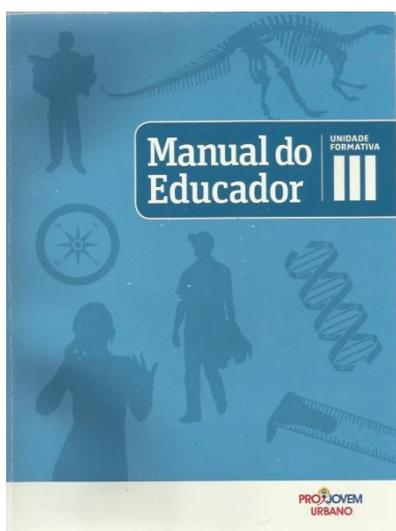


Figura 8. Manual do Educador 8 (ME8)

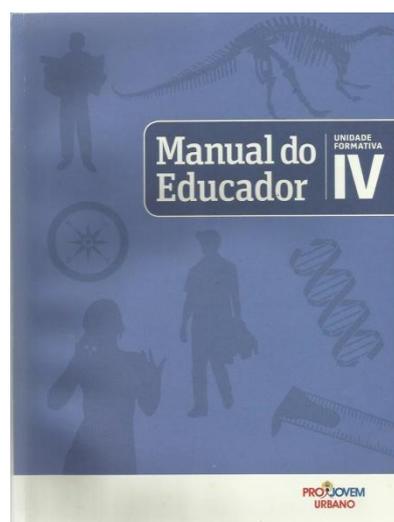


Figura 9. Manual do Educador 9 (ME9)

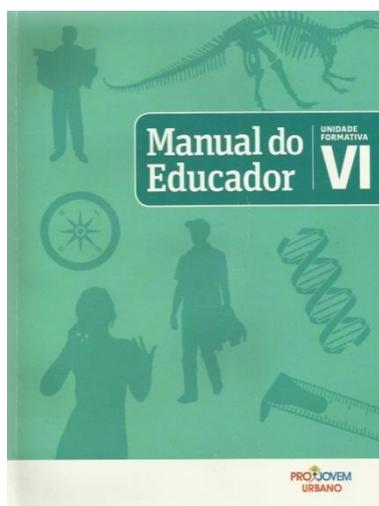


Figura 10. Manual do Educador 10 (ME10)



Figura 11. Exemplo de Apresentação (AP)

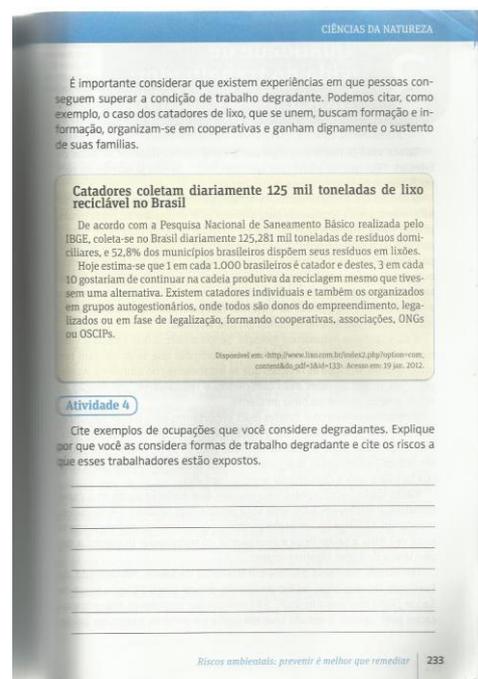


Figura 12. Exemplo de Atividade (AT)

3.3. Procedimentos Metodológicos

Baseada nas questões da pesquisa e dos estudos no campo do currículo, particularmente as produções de Ivor Goodson, Alice Casimiro Lopes e Elisabeth Macedo, propomos estabelecer eixos condutores da leitura e análise dos materiais didáticos a serem analisados.

CAPÍTULO 4 – RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 O currículo do Projovem Urbano: um olhar sobre ciências da natureza

O presente texto apresenta os resultados da pesquisa que tem como objeto o PROJOVEM Urbano e, especificamente, um olhar focado no material didático sobre Ciências da Natureza.

De acordo com o Manual de Orientações Gerais do programa (SALGADO, 2012), o Currículo do Projovem Urbano é estruturado consoante com a ideia de que este se encontra em constante processo de transformação:

As ideias mais atuais veem o currículo, não como algo feito, mas como algo que se faz ao longo do tempo, e é essa concepção que se adota no Projovem Urbano, considerando-se o currículo como um processo que envolve escolhas, conflitos e acordos que se dão em determinados contextos - como os órgãos centrais de educação ou as próprias escolas - com a finalidade de propor o que se vai ensinar (p.27).

É possível perceber que o processo de escolhas presente no currículo do Projovem Urbano é determinado de “cima para baixo”, ou seja, o MEC (Ministério da Educação) que envolve sujeitos especializados em diversas áreas do conhecimento determinam os conteúdos que serão trabalhados ao longo dos 18 meses de Projeto, não levando muitas vezes em consideração as vozes dos principais sujeitos envolvidos no processo, que são os alunos e educadores.

Oliveira (2007) afirma que geralmente a intenção predominante das propostas curriculares é a da fragmentação do conhecimento, e a da organização do currículo numa perspectiva cientificista, demasiadamente tecnicista e disciplinarista, que impede conversações entre as experiências vividas, os saberes trazidos pelos educandos e os conteúdos escolares, compreendendo assim que os critérios e maneiras de seleção e organização curricular não buscam dialogar nem com os saberes nem com os anseios e perspectivas dos jovens a que se destinam. E, além disso, a organização e seleção de conteúdos, na maioria das propostas curriculares, diversas vezes não acompanha em nenhum momento a complexidade do estar no mundo, da vida cotidiana e das aprendizagens que nela ocorrem.

No entanto, é sabido que, apesar de todas essas dificuldades e barreiras, a vida real nas escolas, incorporam no seu cotidiano as experiências, saberes e possibilidade

dos sujeitos envolvidos na prática cotidiana do ensinar/aprender, não ocorrendo apenas em função das propostas e prescrições curriculares que são formuladas. Logo, apesar da estruturação desfavorável do trabalho, muitos saberes e aprendizagens circulam nas escolas pelos estudantes.

Embora o Manual de Orientações Gerais do Programa adote como ideia de currículo algo a ser construído ao longo do processo, este é entendido como um processo por meio do qual os praticantes do currículo ressignificam seus experimentos a partir das tramas de poderes, saberes e fazeres das quais fazem parte (OLIVEIRA, 2007).

Logo, no material do Projovem não acontece tal processo, pois os professores e alunos envolvidos no programa recebem um material didático composto de seis guias de estudo (mais o material de qualificação profissional) que contemplam os conteúdos de todas as disciplinas a serem seguidas rigorosamente, a fim de que os alunos possam ser bem-sucedidos na avaliação escrita, que acontece no final de cada unidade formativa. Sendo assim, fica clara a falta de autonomia dos professores no desenvolvimento das aulas por conta da rigidez imposta pelo currículo em questão; no que diz respeito aos conteúdos propostos e as avaliações escritas, cujas questões se encontram pré-determinadas em consonância dos assuntos estabelecidos pelo programa. Dessa forma, Oliveira (2007) concorda com essa questão quando diz:

o currículo é definido formalmente, proposto por *experts* a partir do estudo de modelos idealizados da atividade pedagógica e dos processos de aprendizagem dos que a ela serão submetidos, bem como da escolha daquele que melhor se adequar aos objetivos, também idealizados, da escolarização e avaliado segundo sua adequação ao modelo proposto. Contrariamente a esse tipo de entendimento que congela e negligencia toda a riqueza dos processos reais da vida social e, portanto, escolar, seria necessário desenvolver novos modos de compreensão, revertendo-se a tendência dominante de entendimento do currículo (OLIVEIRA, 2007. p 93).

Apesar das inúmeras diversidades presentes em cada grupo de alunos, os educadores devem limitar-se ao material didático, estabelecendo uma prática pedagógica padronizada, “proposta” pelos documentos oficiais do Programa.

Ainda de acordo com o documento oficial do Programa, ressalta-se que a sua proposta é desenvolver um currículo integrado, pelo fato de este ser importante para a eficácia do processo de ensino-aprendizagem. Acrescenta que, em coerência com a ideia de que o estudante é o sujeito de sua aprendizagem, a interdisciplinaridade vivenciada

no Programa é vista como uma construção do estudante, baseado em conhecimentos multidisciplinares. Logo, destaca que essa interdisciplinaridade é vista como uma poderosa ferramenta de integração e articulação das diferentes dimensões do currículo.

Nos documentos oficiais (tais como relatórios da UNESCO¹¹, do BID¹²) existem algumas recomendações para se investir em propostas integradas de currículo, tendo as justificativas situadas nas mudanças dos processos de trabalho e organização do conhecimento no mundo globalizado.

Tais aspectos demonstram a formação de redes sociais e políticas, além de divulgarem exemplos de soluções para problemas diagnosticados no âmbito educacional, guiando assim as políticas educacionais (LOPES, 2008).

A autora acrescenta que a ênfase dada ao discurso sobre integração curricular não é algo novo, pois diversas propostas pedagógicas já se fizeram presentes na história do currículo. Esse destaque no currículo integrado está relacionado (no contexto do paradigma pós-fordista) na necessidade do desenvolvimento de habilidades e competências mais complexas e elevadas, as quais seriam mais bem desenvolvidas em uma perspectiva integrada.

No Brasil, o foco da integração curricular se encontra presente nos níveis fundamentais de ensino, com base nos temas transversais, e no ensino médio, apoiado na interdisciplinaridade.

À luz das orientações de integração curricular nos documentos oficiais, Lopes (2008) salienta que discursos de valorização do currículo integrado presentes em publicações educacionais no Brasil possam não estar tão consoantes com tais orientações, conforme podemos observar nos materiais didáticos que são analisados nesta pesquisa. Isso se deve ao entendimento de que as políticas são como produções híbridas¹³ de textos e discursos ressignificados em diversos contextos que se inter-relacionam, logo, discursos em defesa do currículo integrado constituem legitimidade

¹¹ Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (LOPES, 2008, p.22).

¹² Banco Interamericano de Desenvolvimento (LOPES, 2008, p.22).

¹³ Canclini (1998 apud Lopes, 2008), aponta que o processo de hibridização se refere aos difusos da cultura em virtude de o mundo se tornar cada vez mais complexo e fragmentado. Assim, através dos processos de hibridização, os discursos perdem suas marcas originais: são rompidos conjuntos estabelecidos pelos sistemas culturais e novas coleções são formadas e os processos simbólicos são desterritorializados.

Dussel et al (1998 apud Lopes, 2008) destacam que a própria noção de currículo pode ser considerada um híbrido, na medida em que envolve uma tradução e uma produção cultural para fins de ensino em um ambiente particular. A hibridização implica não apenas a mistura difusa de discursos, mas sua tradução e mesmo recontextualização.

social apropriados, recontextualizados e ressignificados nos textos curriculares, na qual diversos fragmentos de textos são hibridizados.

Lopes (2006) concorda com a ideia de que toda política de currículo é uma política cultural. Então, para o entendimento das políticas de currículo como políticas culturais, os sistemas de representação, tais como o mercado, a produção, o consumo, a cultura comum, o currículo nacional, devem ser considerados, a fim de entender seus efeitos discursivos, que são simbólicos e materiais.

Portanto, de modo a considerar tais dimensões, a autora se ancora em Ball (1994) na teorização das políticas educacionais, enfatizando que os discursos e textos são aspectos integrantes da própria política. Dessa forma, Ball (1994 apud Lopes, 2006, p.38) compreende os textos como:

[...] representações que são codificadas e decodificadas de formas complexas, sofrendo múltiplas influências, mais ou menos legítimas. Dentre as influências legitimadas, há disputas, compromissos, interpretações e reinterpretações na negociação pelo controle dos sentidos e significados nas leituras a serem realizadas. Textos podem ser mais ou menos legíveis em função da história, dos compromissos, dos recursos e do contexto de leitura.

Acrescenta que as definições políticas como discursos são práticas que formam os objetos dos quais falam e que se associam ao que pode ser dito, a quem pode dizer, quando e com que autoridade.

Lopes (2006), ainda embasada em Ball (1994) enfatiza que nenhum discurso pode ser entendido fora das relações materiais que o constitui, mesmo que tais relações excedam a análise das situações externas ao mesmo. O discurso, portanto, abrange o conjunto da vida humana social significativa, incluindo a materialidade das instituições, práticas e produções econômicas, políticas e linguísticas.

Dessa forma, pensando nas políticas como discursos, apesar de alguns conhecimentos serem vistos como subjugados da arena política, certos discursos influenciam no sentido de pensarmos e agirmos de maneira diferente, limitando assim algumas respostas às mudanças. Os produtores de textos e de discursos são representados pelo governo, pelas práticas nas escolas, meio acadêmico, mercado editorial e os mais diversos grupos sociais. Então, por conta de tamanha multiplicidade de produtores, são estabelecidos múltiplos sentidos e significados em disputa.

A política curricular é, portanto, vista como uma produção de diversos contextos, que produz novos sentidos e significados para as decisões curriculares nas instituições escolares.

Lopes (2006) aponta que a presença de reinterpretações das políticas de currículo se dá a partir do momento em que ocorre a apropriação de concepções e propostas curriculares de outros países, quando as escolas se apropriam das concepções presentes nos documentos oficiais, na medida em que vai incorporando sentidos e significados. Logo, essas múltiplas reinterpretações produzem os discursos híbridos, que envolvem a fusão de concepções. Logo, enfatiza que o híbrido:

Não resolve as tensões e contradições entre os múltiplos textos e discursos, mas produz ambigüidades, zonas de escape dos sentidos. Na constituição do conhecimento escolar, entram em jogo as concepções relativas ao que se entende como conhecimento legítimo, às relações de poder e aos interesses envolvidos na produção desse conhecimento, como discute a perspectiva crítica de currículo. Mas esse jogo é marcado por uma negociação entre discursos culturais em que resistência e dominação não ocupam posições fixas, nem se referem a sujeitos ou classes sociais específicas (Lopes, 2006, p.40).

Em face disso, é importante acentuar que as lutas que constituem os currículos são ao mesmo tempo políticas e culturais. Para entender tais batalhas, é necessário compreender os discursos hegemônicos que buscam atribuir sentidos e significados fixos ao currículo e os grupos que asseguram a propagação desses discursos.

Todo e qualquer discurso, se articula com as práticas e as identidades dos sujeitos, e por isso estão propícios a mudanças, constituindo assim um conjunto que configura em possibilidades para as relações sociais. Logo, esses discursos se encontram imbricados com instituições, processos econômicos e culturais, normas e técnicas que constituem as relações sociais.

No que tange à conformação curricular do programa, esta é organizada a partir do cruzamento de eixos estruturantes com os campos de conhecimento envolvidos: Formação Básica, Qualificação Profissional e Participação Cidadã. Os conteúdos curriculares da formação básica são selecionados a partir das disciplinas: língua portuguesa, matemática, inglês, ciências da natureza (física, biologia e química), ciências humanas (história e geografia).

Os Eixos Estruturantes (Cultura, Cidade, Trabalho, Tecnologia, Comunicação e Cidadania) foram utilizados como critérios na seleção de conteúdos das disciplinas do Projovem Urbano e permitiram estabelecer as Unidades Formativas que compõem a

conformação curricular do programa. São elas: Unidade Formativa I (Juventude e Cultura), Unidade Formativa II (Juventude e Cidade), Unidade Formativa III (Juventude e Trabalho), Unidade Formativa IV (Juventude e Comunicação), Unidade Formativa V (Juventude e Tecnologia), Unidade Formativa VI (Juventude e Cidadania). É importante ressaltar que os aspectos que formam os eixos estruturantes foram escolhidos a partir da importância dada ao protagonismo dos jovens e à cidade como um espaço educativo.

Nota-se que, de acordo com o Manual de Orientações Gerais, o processo de integração curricular tem como objetivo buscar relacionar o estudo atual com as aprendizagens escolares pré-existentes, as experiências do cotidiano e os projetos dos jovens estudantes.

Lopes (2008) aponta que as disciplinas, integradas ou não, são reproduzidas por lutas por poder, prestígios, território e posição privilegiada na hierarquia das disciplinas escolares, pois:

se incluem na mesma lógica de organização curricular: ocupam um determinado horário; inserem-se na estrutura curricular; participam dos processos de avaliação; orientam a elaboração de materiais didáticos; constituem grupos sociais que se organizam em torno de projetos curriculares; constituem uma concepção de professor que seja responsável exclusivo por ministrar seus conteúdos. Em nome dessas disciplinas, desenvolvem-se as lutas por prestígio, poder, território e posição privilegiada na hierarquia das disciplinas escolares (p. 59).

Em face dessas considerações, esta mesma autora acrescenta que os problemas decorrentes dessa nova organização, não são puramente administrativos, como apontam as perspectivas tradicionais, mas se referem a uma interferência direta nas relações de controle e poder existentes na escola, com consequências para o atendimento às demandas sociais da educação.

A autora também enfatiza que no que tange as possibilidades de uma integração curricular não são problematizadas os processos referentes à falta de alteração aos princípios de enquadramento¹⁴. Dessa forma, apesar de aumentar a inter-relação das disciplinas, muitas vezes é mantido o controle do que é ensinado e do ritmo de ensino nas mãos de coordenadores ou das esferas centrais de administração curricular, sem a

¹⁴ Segundo Lopes (2008) enquadramento refere-se à forma do contexto no qual é feita a transmissão do conhecimento [...] Entende-se que ele remete ao grau de controle dos professores e alunos sobre a seleção, organização e ritmo do conhecimento transmitido e recebido nas relações pedagógicas. Logo, um forte enquadramento reduz o poder do aluno sobre o conhecimento que ele recebe e aumenta o poder do professor nas relações pedagógicas.

participação dos alunos, o que é possível conferir no material didático do Projovem Urbano, confeccionado apenas por especialistas da área.

Além disso, a concepção de conhecimento nessas organizações curriculares também não é problematizada, não sendo considerado, por exemplo, se ele assume vinculações acadêmicas ou relacionadas aos interesses mais amplos dos alunos e da sociedade.

Macedo (2006) concorda com Goodson (1995) ao enfatizar que o currículo escrito é tido como um a espécie de guia para a retórica legitimadora do processo de escolarização. Tal ideia, segundo a autora, tem uma relação com a definição de currículo como fato trazido por Young e Whitty (1977)¹⁵.

Portanto, a autora salienta que nas relações hierárquicas entre política estatal e instituições educacionais, existem alguns mecanismos pelos quais as ações escolares são controladas, muitas vezes através do seu currículo escrito. Portanto afirma que:

[...] a centralidade dada ao currículo escrito facilita o que Young (2000) analisa como um deslocamento do currículo dos contextos sociais a que está necessariamente ligado, que propicia a compreensão de que sua dimensão formal é autônoma. Reside subjacente a essa concepção, a ideia de que, se bem aplicados, os documentos curriculares são capazes de alterar a prática, ainda que em muitos casos essa capacidade seja entendida como negativa. Trata-se, em última instância, de um modelo centrado na ação vertical do Estado sobre as escolas, depositário de uma concepção linear de poder (MACEDO, 2006, p.103).

Logo, o papel exercido pelo professor enquanto formulador do currículo e o espaço escolar como produção de cultura é negado, visto que o cotidiano escolar ser regido por normas e regulamentos externos.

A seguir, é apresentado como cada Unidade Formativa aborda os temas de Ciências da Natureza e que os que fazem parte da análise desta pesquisa. Na Unidade Formativa I (Juventude e Cultura), por exemplo, os conteúdos abordados são: Componentes principais dos alimentos (carboidratos, lipídios, proteínas e vitaminas); Técnicas tradicionais e atuais de conservação de alimentos; Transformações químicas; Conservação da massa; Corpo e Saúde (aspectos históricos e culturais); Corpo Humano (funções de nutrição, relação e coordenação); Energia e Transformação de energia; Calor e mudança de estado; Combustão; Ciclo de matéria e fluxo de energia.

¹⁵ Para esses autores, o currículo como fato estabelece a ideia de que há um saber externo à escola para ser transmitido via currículo. Trata-se do lugar em que o saber reificado tende a tomar forma como aquilo que deve ser ensinado (MACEDO, 2006, p.101).

Na Unidade Formativa II (Juventude e Cidade), os conteúdos são: Distribuição e usos da água; Misturas e soluções; Ciclo da água na natureza; Vasos Comunicantes, pressão e princípio de Pascal; Filtração e Decantação; Ecossistemas; Doenças veiculadas pela água contaminada; Tratamento de água; rede de distribuição de água; Clima.

Na Unidade Formativa III (Juventude e Trabalho) os conteúdos são: Noções de ergonomia; fatores patogênicos no ambiente de trabalho; Reações de oxirredução; Substância química e elemento químico; Linguagem simbólica para representação científica das substâncias, partículas elementares dos átomos; O conceito de trabalho (energia potencial e cinética); Máquinas simples, conservação de energia mecânica.

Na Unidade Formativa IV (Juventude e Comunicação) os conteúdos são: Biomassa como fonte alternativa de energia; Classificação do lixo; Reciclagem; Tratamento do lixo; Compostagem; Aterro sanitário; Classificação dos seres vivos; Níveis Tróficos e relações ecológicas; Equipamentos de comunicação, Princípio de funcionamento de equipamentos; Conceito de onda, propagação ondulatória; Ondas mecânicas e eletromagnéticas; O uso social das aplicações da radiação (agricultura, medicina, artes); Espectro luminoso e cor; Propriedade das ondas (reflexão, refração, absorção); espelhos planos e esféricos; Lentes; Instrumentos ópticos (microscópio, luneta e telescópio); Laser.

Na Unidade Formativa V (Juventude e Tecnologia) os conteúdos propostos são: O papel social da divulgação científica; Noções de biotecnologia; Biologia celular (células procariontes e eucariontes); destilação fracionada; Combustíveis fósseis (origem e usos); Poluição; Tipos e propriedades dos plásticos; Eletricidade, rede elétrica e motores elétricos.

Na Unidade Formativa VI (Juventude e Cidadania) os conteúdos são: Gênero, Sexualidade e Cidadania; Noções de saúde e autocuidado; Efeito das drogas e suas implicações para a saúde individual e coletiva; acidez e basicidade; Conceito ácido-base de Arrhenius; Reações de neutralização; chuva ácida (desequilíbrios ambientais); Concentração de soluções; Velocidade e aceleração; Impulso; Quantidade de movimento e colisões; Modelo explicativo do planeta; Modelo Sol-Terra-Lua (translação e rotação terrestres); Medidas de tempo; Distribuição de energia no planeta; efeito estufa e sua importância para a vida; Aquecimento global e consequências; obtenção de energia de fontes alternativas; efeitos das tecnologias limpas no ambiente.

O documento oficial do programa ainda destaca que o componente curricular Ciências da Natureza teve como proposta articular as fronteiras entre os campos da Biologia, Física, Química e Geologia. Afirma que a interação desses domínios tem como objetivo a construção de conhecimentos que propiciem uma maior compreensão dos fenômenos naturais e a percepção de que o homem é sujeito integrante do ambiente natural e social; buscando neste componente curricular uma visão integrada e abrangente dos conteúdos, relacionando-os com questões associadas ao meio ambiente e à saúde. Acrescenta que os temas abordados são atuais e por isso suscitam debates interessantes, com o intuito de induzirem os estudantes a assumirem uma postura mais crítica e responsável diante do ambiente em que vivem.

Mesmo com a proposta de uma organização curricular por áreas, estruturada com base nos princípios de interdisciplinaridade, o programa Projovem Urbano mantém a definição dos conteúdos a partir das disciplinas tradicionais do currículo. Cabe notar que o próprio processo de construção do documento, desenvolvido por especialistas das áreas de ensino da disciplina específica, corrobora a compreensão de currículo como centrado nas disciplinas já tradicionalmente presentes no currículo.

Lopes (2006) frisa que as próprias disciplinas escolares se constituem em tecnologias que se articulam com o discurso da cultura comum. No entanto, determinadas disciplinas que pertencem a uma tradição curricular e formam os interesses profissionais de seus grupos com os saberes que difundem, colaboram para a estabilidade do currículo através defesa da cultura comum. Assim, quando a escolha das disciplinas não é problematizada, acentua-se a naturalização dos saberes a serem ensinados na escola.

Tal processo se torna mais difícil quando existe uma aproximação entre as disciplinas escolares e as disciplinas científicas, de forma que as tradições acadêmicas recebem destaque na discussão das finalidades da escolarização. É possível perceber, no processo de reforma da Educação Básica no Brasil, a permanência de tradições acadêmicas na abordagem das disciplinas escolares. Isso pode ser observado, por exemplo, através das propostas dos temas transversais, apesar da relevância dos conteúdos, estes permanecem subordinados à lógica das disciplinas escolares referenciadas nos saberes entendidos como legítimos, em virtude de sua articulação com tradições acadêmicas (LOPES, 2006).

4.2 O Manual de Orientações Gerais e os Guias de Estudo do Projovem Urbano

O Manual de orientações gerais do programa enfatiza que os Guias de Estudo “constituem o mais importante instrumento de trabalho do educador do Projovem Urbano” (p.85), ressaltando que o professor especialista em cada Unidade Formativa, deve desenvolver os temas que foram selecionados para o currículo. Ainda destaca que essa seleção propôs definir “um conjunto de conteúdos cientificamente corretos e válidos, e socialmente significativos, que sirvam de base para o desenvolvimento das habilidades intelectuais e práticas, das atitudes, valores e compromissos com a cidadania que traduzem as competências consideradas fundamentais para a inclusão social dos jovens educandos” (p.85).

Complementa, apontando que como o domínio dos conteúdos não deve ser negligenciado, se faz necessário “usar efetivamente os guias de estudo e todo o processo de avaliação do curso tem neles a sua base” (p.85). O Manual destaca que os guias não se tratam de um “pacote” e que os docentes não são meros executores, mas juntamente com os estudantes desenvolvem o currículo real.

Além disso, mostra que o professor deve também atuar como especialista, trabalhando os conteúdos através dos diferentes recursos a fim de facilitar o processo de aprendizagem, levando em consideração que o Projovem Urbano “é um curso diferenciado, para um público diferenciado” (p.86). Dessa forma, é clara a ideia de que o programa é voltado para um público específico, com características próprias que o diferem do público estudantil habitualmente vistos nas escolas.

O Manual de orientações gerais também demonstra a forma que os professores devem ensinar os alunos, “guiando”, de fato, o trabalho docente, principalmente no que diz respeito ao estudo dos textos propostos, pois o próprio manual destaca que, possivelmente, muitos estudantes não tenham o domínio da leitura. Dessa forma, sugere algumas estratégias de ensino:

Antes de iniciar a atividade, é necessário que o educador localize para os estudantes o início e o fim do texto a ser estudado [...] Principalmente na fase inicial, pode-se fazer a leitura em voz alta [...] À medida que os estudantes avançam, o educador pode incentivá-los a fazer a leitura individualmente, partindo em seguida para os comentários com o grupo [...] Em certas situações, pode-se convidar um estudante a fazer, em voz alta, a leitura de um trecho do texto[...] Uma boa estratégia é dividir a turma em pequenos grupos e sugerir que façam uma leitura em voz baixa, cada um lendo um parágrafo e, em seguida, fazendo seus comentários com os colegas (p.87)

Mais uma vez é notório como o trabalho do professor é pré-definido pelo currículo do Programa. O próprio manual de orientações gerais mostra como o professor deve se portar no seu exercício, retirando do mesmo a autonomia, suas singularidades na forma de lecionar e outras características inerentes do próprio sujeito, como seus saberes e experiências.

Em relação ao componente curricular Ciências da Natureza, a abordagem dada no material didático do programa pretendeu articular as fronteiras entre os campos da Biologia, Física, Química e Geologia, tendo como objetivo fundamental das interações desses domínios uma maior compreensão dos fenômenos naturais e percepção do ser humano como parte integrante do ambiente natural e social (p.99).

Destaca ainda, que a abordagem das noções básicas de Química, Física e Biologia não privilegiam os limites entre essas áreas de conhecimento, mas busca uma visão integrada e abrangente dos conteúdos, relacionando-os com questões ligadas ao meio ambiente e saúde. Além disso, no manual é enfatizada a compreensão do conhecimento científico como uma construção humana, produzida num determinado contexto histórico e cultural e, portanto, negando a visão utilitarista da Ciência. Acentua que os temas abordados são bastante atuais e que suscitam debates que podem levar os estudantes a assumirem uma postura mais crítica no ambiente em que vivem (p.100).

A metodologia proposta tem como objetivo o desenvolvimento de habilidades básicas relacionadas ao ensino e aprendizagem em Ciências, como a observação, comparação, análise crítica, compreensão e utilização da linguagem científica, desenvolvimento de habilidades técnicas relacionadas ao manuseio de instrumentos, uso de conhecimentos em situações do cotidiano.

As atividades, no geral, devem apresentar um caráter investigativo, relacionadas às situações do cotidiano ou de experimentos simples e de dados acerca de fenômenos naturais ou sociais. Por fim, o objetivo proposto em ensinar os conteúdos de Ciências da Natureza é que seja uma tarefa instigante com impactos positivos sobre a vida dos jovens, suas famílias e comunidades (p.101).

No Manual de Orientações Gerais é ainda enfatizado, que se o professor quiser desenvolver um bom trabalho com as Ciências da Natureza, é aconselhável que, na medida do possível, possa utilizar-se dos laboratórios das escolas ou transformar a sala de aula num pequeno laboratório (p.172). Neste caso, apesar do Projovem Urbano propor um currículo inovador, podemos observar que este ainda se encontra carregado

de uma visão de ciências dos anos 1970, impregnada fortemente pela experimentação, nas aulas praticadas em laboratórios.

Ao analisar o Guia de Estudo I (Juventude e Cultura), foi observada previamente aos capítulos das disciplinas, uma reflexão no que diz respeito à ideia de cultura defendida pelo programa Projovem Urbano:

Nessa primeira Unidade Formativa, que estamos chamando de Juventude e Cultura, seus estudos vão ter como assunto central as atividades, os conhecimentos, as ações, os sentimentos e as crenças do ser humano. Isso tudo quer dizer Cultura! Cultura não significa apenas teatro, cinema, literatura, música erudita (muitos dizem música clássica), espetáculos de balé etc. Significa muito mais. Tudo que os seres humanos fazem em seu dia a dia, seu modo de viver, de trabalhar, de alimentar-se etc. é cultura. Todos os grupos humanos fazem cultura e todas as culturas são importantes. A cultura de sua comunidade é importante e você deve valorizá-la, sem desprezar as culturas de outros grupos. Todos são seres humanos e, portanto, têm cultura! Veja como você vai estudar esse tema nos diversos componentes do currículo (p. 12).

Posteriormente, é observado um resumo das atividades que serão desenvolvidas pelos estudantes em cada disciplina presente no Guia (Ciências Humanas, Língua Portuguesa, Inglês, Matemática, Ciências da Natureza e Participação Cidadã).

Em Ciências da Natureza, pode-se observar o destaque que é dado para aprendizagem dos conceitos científicos:

Nas Ciências da Natureza, os conceitos científicos serão muito relacionados com sua vida diária. O estudo das transformações químicas, por exemplo, será baseado na história do pão. Você estudará os componentes principais dos alimentos: carboidratos, lipídios, proteínas e vitaminas. Conhecerá ou relembrará técnicas tradicionais e atuais de conservação de alimentos. Verá que saúde é coisa séria e conhecerá melhor seu próprio corpo. Estudará a energia, com base nos alimentos, verá as transformações da energia e sua relação com nossa vida. Assim, poderá compreender facilmente o ciclo da matéria e o fluxo de energia na natureza (p.13).

Antes do primeiro capítulo das Ciências da Natureza, o Guia de Estudo deixa claro seus principais objetivos nessa área de conhecimento, a partir de uma pequena reflexão presente na página 220:

Ao começar o estudo de Ciências da Natureza, queremos que saiba que nossa principal intenção é estabelecer um diálogo com você sobre as questões ligadas à vida, ao ambiente, ao planeta, à sociedade e à ciência. É uma proposta de caminho que percorremos juntos, buscando conversar acerca dos temas de Ciências da Natureza [...] Neste início, vamos conversar um pouco acerca do corpo humano, nosso velho conhecido, tão desconhecido de

muitos; também aprenderemos como ele interage com o ambiente para obter o alimento capaz de lhe dar energia para continuar vivo. Neste tópico, estaremos aprendendo um pouco mais acerca dos alimentos e de sua importância na nossa maneira de viver. Vamos tratar dos conhecimentos científicos que explicam os processos fundamentais para a vida.

Posteriormente, o Guia de Estudo, a partir dos capítulos, apresenta os assuntos de maneira bastante breve. É um total de dez capítulos, cujos títulos são: O alimento nosso de cada dia (capítulo 1), Somos aquilo que comemos: da boca às células (capítulo 2); Arroz, feijão, refeição completa? E as vitaminas? (capítulo 3); Os alimentos atravessam o mundo: a necessidade da conservação dos alimentos (capítulo 4); Saúde é coisa séria (capítulo 5); Conhecendo melhor o meu corpo: revestimento e locomoção (capítulo 6); Conhecendo melhor o meu corpo: funções de nutrição (capítulo 7); Conhecendo melhor o meu corpo: Sistemas Nervoso e Endócrino (capítulo 8); A origem e o destino da energia (Capítulo 9); Conhecendo a combustão: uma antiga conquista (Capítulo 10).

No final do guia de estudo I, é apresentada ao aluno a importância de se trabalhar os temas integradores propostos na presente Unidade Formativa, além de deixar claro o papel do professor orientador na realização das atividades sugeridas, como podemos observar:

Caro (a) estudante, no Projovem Urbano, você não vai simplesmente aprender conteúdos ou informações isoladas. Seu trabalho será principalmente o de organizar essas informações, relacionando-as entre si e com a sua vida de jovem. Por isso, as atividades que você vai fazer junto com o seu Professor Orientador têm essa finalidade: ajudá-lo a construir seus conhecimentos na vida e para a vida, no exercício da cidadania e para ampliar esse exercício. Assim selecionamos alguns temas integradores que vão ajudá-lo a ler o Guia de Estudo de um modo diferente [...] Os temas integradores são muito ligados à vida. Eles têm esse nome porque provocam você para encontrar, nas diferentes matérias, contribuições para resolver seus problemas e pensar na sua vida (p.311).

O que nos chama atenção nesse trecho do guia do Projovem Urbano, é que apesar da “proposta” de ensinar, de construir conhecimentos na vida e para a vida, no exercício da cidadania, é notório que o aluno do programa é visto apenas como um receptor. Em virtude dessa reflexão posta, Arroyo (2014) traz uma importante contribuição no que diz respeito ao olhar dado a este público juvenil:

As formas de tratá-los como jovens-trabalhadores se legitimam nas formas de pensá-los e no lugar social de alocá-los e nas formas de se pensar o Estado, suas políticas e instituições; nas formas de se pensar a escola e a docência.

Há representações sociais extremamente negativas sobre os trabalhadores populares que determinam as políticas para eles, para os Outros. Como nos libertar dessas representações inferiorizantes quando tentamos inovar currículos? Como garantir o direito dos jovens outros a conhecerem essa construção histórica das representações sociais e dos destinos sociais que pesam sobre eles e sobre seus coletivos? (ARROYO, 2014, p.172).

Dessa forma, a fim de que haja uma desconstrução dos conhecimentos que muitas vezes atuam como segregadores, é de grande necessidade que os currículos e as práticas escolares não continuem a reproduzir e reforçarem as representações e os destinos sociais negativos que pesam sobre estes jovens.

Os temas integradores, de acordo com o Guia de Estudo, além de estimular o aluno na resolução de algumas dificuldades, estes também são a base para a realização das sínteses integradoras (textos produzidos pelos alunos durante a unidade), que por sua vez exercitam a construção de conhecimentos, atuando também com parte da avaliação. Nesta I Unidade, os temas integradores propostos são: Ser jovem hoje; A cultura da comunidade em que vivo (saberes, fazeres, crenças e expressões artísticas); Sofrer preconceitos e discriminação; Minha turma tem boa qualidade de vida (?); Os hábitos culturais de minha comunidade respeitam a natureza (?).

Ao analisarmos o Guia de Estudo II (Juventude e Cidade), é observada uma ponderação no que diz respeito aos objetivos dessa segunda unidade formativa:

Nesta segunda Unidade Formativa, que estamos chamando de “Juventude e Cidade”, seus estudos vão ter como assunto central a sua vida na cidade, nos espaços onde você mora, trabalha, anda com os amigos, se diverte, enfrenta problemas etc. Você vive em uma cidade, e esse fato influi sobre suas experiências do dia a dia. Claro que nem todas as cidades têm o mesmo tamanho e as mesmas particularidades. Cada uma oferece oportunidades e apresenta problemas diferentes das outras. Mas as cidades também se parecem umas com as outras em muitos pontos. Viver em uma delas faz com que você tenha muitas experiências em comum com todos os jovens da área urbana, mas, ao mesmo tempo, faz com que você viva situações diferentes, conforme a cidade e a região do país onde mora. Dentro da própria cidade, esse fato se repete: todos os jovens têm alguma coisa em comum, mas vivem a juventude de maneiras bem diferentes, na sua família, no seu bairro, na sua escola e com seus amigos. Assim, a experiência de ser jovem no lugar em que você mora vai ser o nosso ponto de partida: como é a sua vida na cidade? (p.12).

Mais adiante, o guia apresenta os objetivos de cada área do conhecimento de maneira breve. Em Ciências da Natureza o intuito é abordar os assuntos ligados ao conhecimento do mundo que nos cerca, como o estudo da água, que é mostrado a seguir:

Neste segundo volume, vamos tratar da água, esse líquido tão importante para a vida humana. Você verá como ele faz parte do nosso corpo, como chega até nós e como deve ser tratado para não faltar no futuro. Discutindo essas questões, terá oportunidade de entrar em contato com a Biologia, a Física, a Química (p.14).

Anterior aos capítulos dos assuntos, o guia vem apresentando algumas contribuições que os assuntos referentes às Ciências da Natureza podem ajudar na vida do jovem estudante:

No estudo das outras seções deste Guia de Estudo, você está tendo a oportunidade de pensar e discutir com seus colegas sobre a sua história de vida, sobre o lugar em que vive e até mesmo sobre alguns dos problemas enfrentados pela juventude do nosso país, principalmente nas grandes cidades. Agora, não vamos falar apenas da sua cidade ou do seu bairro. Vamos também falar um pouquinho sobre o mundo em que você vive. Você já reparou que as pessoas têm andado mais preocupadas com o ambiente ultimamente? [...] Neste tópico, vamos dar atenção especial à água, e você verá que este é um assunto que tem tudo a ver com você, com seus hábitos e com sua comunidade (p.226).

Assim, os capítulos da área de Ciências da Natureza do Guia de Estudo II, apresentam os títulos relacionados ao estudo da água. São eles: Terra... Planeta água (Capítulo 1); A água na vida cotidiana (Capítulo 2); A água na natureza (Capítulo 3); Os caminhos da água (Capítulo 4); Os caminhos subterrâneos da água (Capítulo 5); A água e os seres vivos (Capítulo 6); A água e a saúde (Capítulo 7); Água tratada, vida saudável (Capítulo 8); Abastecimento e esgoto: a água que vem e vai (Capítulo 9); Água, Clima e qualidade de vida (Capítulo 10).

Ainda nesta Unidade Formativa, o guia ressalta que os temas integradores são bem parecidos com os da Unidade Formativa I, com o intuito de ampliação e reformulação das ideias por parte dos estudantes, já que essa é a melhor maneira de crescer pessoalmente e profissionalmente (p. 327). A proposta dos temas integradores para a Unidade Formativa II é: Viver na cidade; Meu bairro, meu território; A violência urbana invade o dia a dia dos jovens (?); Educação, trabalho e lazer ao alcance de todos (?); Saneamento básico é importante.

O Guia de Estudo III (Juventude e Trabalho) apresenta trabalho como a principal temática a ser refletida em todas as áreas de conhecimento. Dessa forma, assim como nos demais Guias de Estudo, é trazida uma apresentação acerca desse eixo estruturante:

Agora que vamos começar a terceira unidade formativa – Juventude e Trabalho – os textos estarão primordialmente voltados para o tema Trabalho, explorado sob diferentes pontos de vista, mas sempre procurando trazer contribuições concretas para a sua vida e o seu próprio trabalho – mesmo que

este ainda se encontre apenas no plano das suas aspirações [...] Hoje, os profissionais de todas as áreas se veem obrigados a se aperfeiçoar constantemente, se quiserem permanecer no mercado de trabalho [...] A sua história, como jovem habitante de centros urbanos brasileiros, não está desconectada do resto do planeta: você é parte dele! O que acontece no mundo, particularmente no mundo do trabalho, interessa-lhe diretamente: há emprego para todos? Quais profissões ou ocupações estão “em alta”, isto é, são mais valorizadas no momento? Que requisitos são exigidos para os diferentes postos de trabalho? Há espaço para a mulher nesse mundo competitivo? (p.12).

Posteriormente a essa apresentação, o guia mostra de forma sucinta os objetivos para cada área de conhecimento. Em Ciências da Natureza, é ressaltado o entrelaçamento presente entre a Biologia, Química e Física. Também destaca, que o texto como um todo se voltou para a problemática do Trabalho, enfocando temas como saúde no ambiente de trabalho, os riscos presentes neste ambiente, o uso da tecnologia e o consumo de energia no exercício de diferentes tarefas e funções (p.14-15).

Os capítulos dialogados nesta Unidade Formativa são intitulados como: Saúde no ambiente de trabalho (Capítulo 1); Riscos ambientais: prevenir é melhor que remediar (Capítulo 2); Qualidade de vida do trabalhador: buscando o equilíbrio (Capítulo 3); O metal e a pedra (Capítulo 4); Das pedras ao metal: a metalurgia (Capítulo 5); Elementos químicos e as partículas subatômicas (Capítulo 6); A corrosão: oxidação de metais (Capítulo 7); Energia e trabalho: tempos modernos (capítulo 8); O uso da tecnologia e as transformações da matéria, da energia e da vida: Um admirável mundo novo? (Capítulo 9); Os processos produtivos e a energia: sabendo usar... Não vai faltar (Capítulo 10).

Ao enunciar acerca dos temas integradores para esta unidade formativa, o guia destaca que o estudante, ao longo dessas unidades, deve vir construindo um bom conhecimento, a partir das articulações entre os conteúdos aprendidos com os textos e através das experiências culturais de jovens.

Assim, os temas propostos para a realização das sínteses integradoras são: Ser jovem: aprendendo e trabalhando; Ser jovem é ser consumidor (?); A violência e minha situação de trabalho; Direitos de trabalhador: eu tenho (?); Como meu trabalho pode prejudicar ou proteger o meio ambiente (?) (p.311).

O Guia de Estudo IV (Juventude e Comunicação) tem como principal temática a Comunicação. Por isso, na apresentação do guia, é feita uma apresentação, ressaltando os aspectos históricos relacionados a esse tema.

Você sabe que, a cada nova unidade, um novo tema é escolhido e explorado sob diferentes pontos de vista. Nesta unidade, o tema é comunicação- e todos os autores se preocuparam em relacioná-lo com você, jovem, trazendo-lhes informações importantes para a sua vida, permitindo-lhe aprimorar mais e mais a sua capacidade de comunicar-se com o mundo. Durante o século XX houve um tremendo desenvolvimento das novas tecnologias de comunicação. Isso acarretou mudanças significativas nos hábitos, nos costumes, nas relações entre as pessoas. Tais mudanças no campo das comunicações e dos transportes incrementaram um processo já iniciado ao final do século XV, com as Grandes Navegações, chamado Globalização. Embora possa parecer que o seu mundo esteja limitado pelo que ocorre no âmbito da sua comunidade, você e ela estão afetos às transformações e até mesmo fora dele [...] Como vem acontecendo desde a primeira unidade, você vai poder estudar a relação Juventude e Comunicação do ponto de vista de cada uma das matérias do Projovem Urbano, cada uma delas buscando facilitar-lhe a compreensão de suas experiências pessoais à luz dos novos conhecimentos que lhe estão sendo oferecidos agora (p.12).

Em seguida, o guia ao expor as finalidades de cada disciplina, é destacado que o campo das Ciências da Natureza é muito atraente por conta do entrelaçamento das áreas da Biologia, Química e Física que tratam de assuntos bastante atuais. Além disso, é acentuado o papel da comunicação na divulgação dos conhecimentos científicos:

Assuntos do momento como DNA e a determinação da paternidade. Os transgênicos e as controvérsias sobre seu cultivo, a discussão sobre o aproveitamento das células-tronco, o fantástico mundo das células e dos microorganismos, a reciclagem do lixo, a produção do lixo, a produção de biodiesel são alguns dos temas que estão em pauta nas diferentes mídias e são explorados nesta unidade. Como se isso não bastasse, você vai saber como funcionam os meios de comunicação e aprender sobre os mistérios do som e da luz, descobrindo ainda o mundo dos sentidos- sentidos que nos permitem ver, ouvir, falar e comunicar! (p.14).

Antes dos capítulos da disciplina, o guia ressalta a importância do cotidiano dos estudantes do Projovem na formulação dos capítulos presentes nesta disciplina, visto que estes jovens fazem parte de um público específico. Também destaca aquilo que vai ser assim aprendido pelo estudante naquela unidade formativa, como as ressaltando as questões atuais que são amplamente anunciadas através dos meios de comunicação:

Nesta Unidade, como nas demais, é sempre bom podermos contar com sua parceria no processo de construção coletiva de conhecimentos. Desta vez, o eixo estruturante de nossos estudos é Juventude e Comunicação. Trata-se de um tema muito relevante, uma vez que vocês, jovens, querem estar “anteados” o tempo todo. Nos tópicos de Ciências da Natureza, foram enfatizadas questões atuais, difundidas nos meios de comunicação. Além disso, tratamos de conceitos físicos e químicos que esclarece o funcionamento dos “enigmáticos” aparatos tecnológicos que facilitam a comunicação hoje. As atividades foram construídas visando à aplicação dos

conceitos estudados a situações concretas, vivenciadas por vocês, no seu dia a dia. Sua ajuda é fundamental, envolvendo-se na criação de um ambiente motivador da aprendizagem, em que seja estimulado a mobilizar e ampliar seus conhecimentos sobre os temas abordados. As atividades sugeridas poderão ser muito enriquecidas com a pesquisa de elementos da sua realidade local e, também, pela sua participação ativa (p.229).

Os capítulos relacionados às Ciências da Natureza presentes nessa Unidade IV apresentam como títulos: Ciência na Mídia: O papel dos meios de comunicação na difusão científica (Capítulo 1); Isso tem a ver comigo: informações veiculadas pela mídia aplicadas á vida cotidiana (Capítulo 2); Tamanho não é documento: o mundo fantasticamente pequeno das células e dos microorganismos (Capítulo 3); 3Rs: reutilizar, reduzir e reciclar (Capítulo 4); Biodiesel: energia X alimento (Capítulo 5); A comunicação nossa de cada dia: afinal o que é isto? (Capítulo 6); Navegar é preciso: tempo, espaço, ondas (Capítulo7); E disse: Faça-se a luz (Capítulo 8); Ver... Ouvir... Falar... Comunicar (Capítulo 9); Assim caminha a humanidade: enxergando o invisível e mirando as estrelas (Capítulo 10).

Ainda nesta unidade, os cinco temas integradores propostos para que os estudantes possam atuar como coautores neste Guia de estudos, ao tecer relações entre os estudos e suas experiências são: Comunicação: importância para minha vida e meu trabalho; Meios de comunicação: integração ou exclusão; Sexualidade e responsabilidade; Eu tenho acesso aos meios de comunicação (?); Meio ambiente comunicação no mundo globalizado.

O Guia de Estudo V (Juventude e Tecnologia) mostra na apresentação a importância da tecnologia e sua influência no cotidiano das pessoas, além de ressaltar a historicidade do campo tecnológico, como podemos observar:

Nesta Unidade Formativa, você vai estudar temas de grande interesse para a juventude, pois estão ligados às tecnologias que invadem, cada vez mais, o nosso dia a dia: o telefone celular, o computador, a internet, os meios de transporte e tantos outros equipamentos e modos de organizar a vida, o trabalho e a sociedade. O que eles nos trazem de bom? E o que não é tão bom assim? Será que todas essas novidades são acessíveis a todos os cidadãos? Como lidar com elas de forma responsável? Da mesma forma que nas demais unidades, nossos autores apresentam-lhe desafios e questões, propondo diferentes atividades para que você analise as relações entre juventude e tecnologia, na época atual. Serão focalizadas não apenas as novas tecnologias digitais, mas também outras mais antigas, de modo que você possa perceber a importância histórica do campo tecnológico para a vida dos seres humanos e seu significado especial para os jovens (p.12).

Em se tratando dos objetivos propostos para cada disciplina, em Ciências da Natureza tem como alvo os assuntos mais relevantes relacionados ao meio ambiente e sociedade.

O texto de Ciências da Natureza focaliza assuntos realmente atuais, começando por discutir a importância do petróleo no mundo de hoje. Você poderá compreender melhor essa importância se conhecer o processo básico de refinação do petróleo e souber identificar seus subprodutos. Apropriando-se desses conhecimentos básicos, poderá discutir questões relacionadas aos principais combustíveis fósseis utilizados no Brasil, descrevendo as propriedades, os meios de obtenção e as formas de utilização de cada um [...] Ao lado dos novos materiais e fontes de energia, o texto de Ciências da Natureza aborda um tema da maior relevância para o desenvolvimento das ciências e tecnologias relacionadas à vida: a classificação dos seres vivos [...] Finalmente o texto considera a eletricidade, condição essencial para o desenvolvimento da tecnologia e elemento fundamental de nossa vida cotidiana [...] (p.12-13).

Partindo dos objetivos sugeridos da Unidade em questão, o Guia deixa claro que o entrelaçamento da tecnologia e juventude tem como intuito auxiliar o jovem estudante nas questões do dia a dia dele, além de fatos relacionados ao meio ambiente:

Nesta Unidade, vamos dar continuidade aos estudos das Ciências da Natureza e conhecer os modos como sua aplicação influencia o dia a dia das pessoas. O eixo estruturante desta unidade é Juventude e Tecnologia. Assim, você vai aprender como a humanidade tem produzindo novos materiais e obtido diferentes tipos de energia a partir de materiais da natureza, os chamados recursos naturais. Compreenderá os artefatos tecnológicos que utilizam energia elétrica, as transformações de energia, a distribuição de energia elétrica, focalizando as instalações elétricas residenciais e os motores elétricos. Na Unidade Formativa V, abordaremos também o comprometimento ambiental, os riscos e problemas para a vida no planeta que são causados pelo uso indevido da tecnologia, ao mesmo tempo em que mostraremos como o uso correto da tecnologia pode possibilitar avanços na qualidade de vida e na preservação ambiental. Você vai compreender os procedimentos tecnológicos utilizados pelo homem e seus fundamentos científicos. Para tal, utilizaremos conceitos de Química, Biologia e Física. As atividades instigarão você aplicar o seu conhecimento em situações novas e lhe darão possibilidade de conferir sua aprendizagem. Muitas delas propõem a resolução de problemas por meio de trabalho coletivo. O importante é que, ao longo do seu estudo no Projovem Urbano, você consiga ter um outro olhar sobre fatos e problemas no dia a dia. Desejamos que você faça um bom trabalho e passe a entender melhor como a tecnologia influencia a vida dos jovens e de todas as pessoas (p.226).

Assim, os capítulos de Ciências da Natureza são: Petróleo: recurso energético e fonte de matéria-prima (Capítulo 1); Combustíveis fósseis (Capítulo 2); Os combustíveis e a poluição atmosférica (Capítulo 3); O plástico: material do século XX (Capítulo 4); Classificação dos seres vivos: reinos Monera, Protista e Fungi (Capítulo

5); Classificação dos seres vivos: animais e vegetais (Capítulo 6); Relações ecológicas entre os seres vivos (Capítulo 7); Se liga nessa... (capítulo 8); Eletricidade pode ser chocante! (Capítulo 9); Usos cotidianos: rede elétrica residencial e motores elétricos (Capítulo 10).

A fim de que os conteúdos estudados durante a Unidade nas diversas disciplinas possam dialogar com o trabalho das sínteses integradoras, os temas integradores sugeridos são: A produção do meu corpo: Saúde e beleza; A tecnologia humaniza a cidade (?); A dificuldade de acesso às tecnologias é uma violência contra o cidadão; A tecnologia facilita a vida do jovem (?); Como a tecnologia pode proteger e /ou destruir o meio ambiente em que vivo (?).

O último Guia de Estudo faz parte da Unidade Formativa VI (Juventude e Cidadania), que traz vez à reflexão acerca da importância de ser cidadão:

[...] Não é por acaso que esta unidade se chama Juventude e Cidadania. Temos a certeza que você sentiu, ao longo dessa trajetória de três semestres, o desenvolvimento da sua condição de cidadão. Embora a cidadania seja uma condição inerente ao ser humano, é com o desenvolvimento de nossa personalidade, de nossa capacidade crítica, de nossos conhecimentos, de nossas habilidades de interação com a comunidade e com o mundo que adquirimos a possibilidade de exercer com dignidade a nossa condição de cidadãos. Para que esse objetivo pudesse se concretizar, cada um dos autores contribuiu com o fruto de seus saberes e reflexões, expressos nos textos que fora sendo entregues a você, reunidos nos seis guias de estudo que ora se completam (p.12).

Os objetivos propostos para Ciências da Natureza estão relacionados com as questões de corpo, gênero e sexualidade, e cuidados para com o meio ambiente. Além disso, há também assuntos relacionados especificamente à Química e Física com o intuito de motivar por parte dos jovens estudantes ações referentes à cidadania.

Nas Ciências da Natureza, o leque de conhecimentos foi bastante amplo. Sexualidade, cuidados com o corpo, gravidez, métodos anticoncepcionais, o perigo do uso das drogas são alguns dos tópicos abordados pela Biologia. A Química cuidou do consumo de produtos químicos, dos perigos da poluição ambiental e da química aplicada à agricultura. Na Física foram tratados - vejam só! - o trânsito, velocidade, aceleração e espaço. A nossa casa, o planeta em que vivemos, foi estudado cuidadosamente, estabelecendo-se uma comparação entre a Terra e os demais planetas do Sistema Solar. Depois, o seu olhar deve se voltar para a conservação dessa nossa casa: a Terra. E também os efeitos maléficos que o descaso dos homens tem acarretado sobre ela: poluição, efeito estufa, secas, inundações, mudanças na temperatura, aumento do nível das águas do mar, entre outros. Você, “cidadão do mundo”, precisa se informar e trabalhar para a salvação do nosso planeta! (p.13-14).

Anterior aos capítulos das disciplinas referentes às Ciências da Natureza é possível observar uma reflexão dos conteúdos trabalhados durante todo o programa, reforçando ainda mais as aprendizagens construídas ao longo do processo e as responsabilidades aprendidas pelos jovens durante essa caminhada:

Estamos chegando ao final dos estudos na área de Ciências da Natureza. Nas unidades anteriores, estudamos juntos temas bastante atuais, presentes no cotidiano do jovem brasileiro. Discutimos os problemas que você enfrenta em sua cidade, aspectos relacionados ao mundo do trabalho e também outros assuntos que dizem respeito aos avanços tecnológicos do nosso tempo, frequentemente veiculados pela mídia. Desta vez, na Biologia, nossas discussões estarão voltadas para a questão da cidadania, em seu sentimento mais amplo, incluindo as questões de gênero, a sexualidade, o autocuidado e a preservação ambiental. Na Física, foram abordados o trânsito, a velocidade, a aceleração e o espaço [...] Esperamos, com isso, estimular uma reflexão mais aprofundada em sala de aula, que resulte em atitudes mais responsáveis em relação à vida, à saúde e ao bem-estar individual e coletivo (p.216).

No que tange aos capítulos estudados, estes apresentam intitulados em: Gênero, sexualidade e cidadania (Capítulo 1); “Quando a gente ama é claro que a gente cuida...” (Capítulo 2); Sexo, prazer e atitude (Capítulo 3); Uso de drogas na juventude: abrindo o jogo (Capítulo 4); Ser cidadão é também saber escolher: o consumo de produtos químicos (Capítulo 5); A poluição ambiental: um estudo sobre a chuva ácida (Capítulo 6); O estudo da acidez dos solos: a química aplicada à agricultura (Capítulo 7); Trânsito e cidadania: velocidade, aceleração, espaço (Capítulo 8); Conhecendo a nossa casa: O Planeta Terra (Capítulo 9); Eu, cidadão do mundo: buscando novas alternativas (Capítulo 10).

Os temas integradores sugeridos para a realização das sínteses integradoras dessa última unidade tem como eixo a Cidadania. São eles: Ser aluno do Projovem Urbano é uma experiência de cidadania (?); Dá pra ser feliz morando na cidade (?); Ser cidadão é ser ético; Ser um jovem cidadão no pleno exercício da cidadania é (...); Responsabilidade pelo meio ambiente é coisa de Jovem (?).

4.3 - O guia de estudo VI – A Juventude e Cidadania em foco

Nesta parte do capítulo centralizamos na análise do Guia de Estudo VI Juventude e Cidadania, do ano de 2012, a fim de alcançarmos o objetivo da pesquisa. Dessa forma, analisamos a capa e textos de apresentação desse material, além das

imagens, textos e atividades presentes, escrito aos professores e/ou aos estudantes, buscando identificar os objetivos da articulação entre ensino de ciências, juventude e cidadania proposta no material.

É importante salientar que cada Guia de Estudo abrange todas as disciplinas, entretanto, o nosso foco para a pesquisa é o conteúdo de Ciências da Natureza presente neste guia.

Ao analisarmos a capa do livro em questão, percebemos a presença imagética de pessoas em diferentes situações do cotidiano, elementos que nos fazem lembrar de uma “visão de Ciência” ainda tradicional nos materiais didáticos, a exemplo da molécula de DNA e dinossauros; além da presença de uma bússola, que traz a ideia de orientar e guiar o conteúdo a ser estudado e discutido nas aulas; como podemos perceber a seguir:

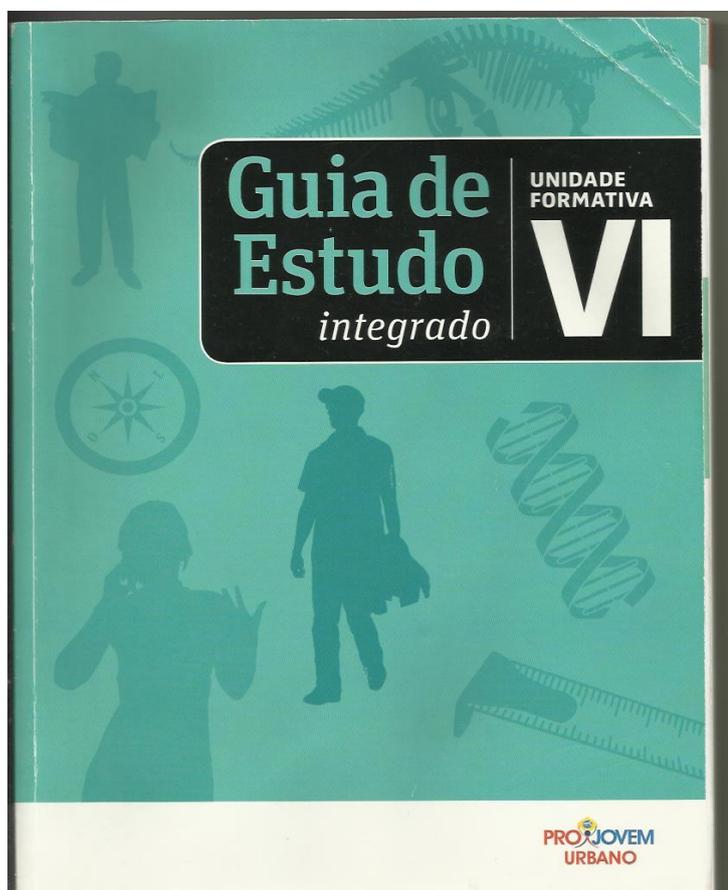


Figura 13 (Guia de Estudo VI, 2012).

A seguir, na apresentação dos conteúdos a serem trabalhados nas diferentes disciplinas incluídas neste material, o guia traz uma contribuição sobre o significado e objetivos da cidadania na vida das pessoas:

[...] Não é por acaso que esta unidade se chama Juventude e Cidadania. Temos a certeza que você sentiu, ao longo dessa trajetória de três semestres, o desenvolvimento da sua condição de cidadão. Embora a cidadania seja uma condição inerente ao ser humano, é com o desenvolvimento de nossa personalidade, de nossa capacidade crítica, de nossos conhecimentos, de nossas habilidades de interação com a comunidade e com o mundo que adquirimos a possibilidade de exercer com dignidade a nossa condição de cidadãos. Para que esse objetivo pudesse se concretizar, cada um dos autores contribuiu com o fruto de seus saberes e reflexões, expressos nos textos que fora sendo entregues a você, reunidos nos seis guias de estudo que ora se completam (p.12).

A inclusão da cidadania no programa Projovem Urbano em geral e no guia de estudo é de grande importância no fomento de discussões e reflexões na vida dos estudantes. Porém, embora no guia de estudo seja trazido o conceito de cidadania como algo inato do ser humano, os autores Fischman e Haas (2012) nos mostram, a partir de um recorte histórico da sociedade, que há uma crença de que um sujeito mais educado faz um cidadão melhor, reconhecendo de que ninguém nasce com habilidades e aptidões de cidadania. Logo, aliar as noções de cidadania e educação historicamente foi um subproduto dos processos iniciais de institucionalização de nações-estados como democracias. Na correspondência simbólica de educação e cidadania, a compreensão inicial do que era um cidadão, esta nova figura política, incluía a domesticação dos bem conhecidos setores populares desregrados.

Apesar da cidadania e democracia tenham sido conceitualizadas como mutuamente necessárias, nenhuma delas é natural. É importante destacar que esta dupla relação político-pedagógica exige a produção de um tipo de subjetividade – o de um cidadão democrático. Ainda mais que nas sociedades contemporâneas, a validade da figura de um cidadão democrático é cotidianamente provocada, já que o cidadão educado – que é tanto governante como governado – deve conciliar simbolicamente um igualitarismo anunciado com a realidade de diversas formas de desigualdade. Não se pode negar que o acesso a instituições educativas é de grande importância, no entanto, não extingue completamente a experiência habitual vivida que ocorre no restante da vida dos estudantes (FISCHMAN; HAAS, 2012).

Antecedente ao conteúdo de Ciências da Natureza é observado numa espécie de capa da disciplina, figuras parecidas presentes na capa oficial do guia de estudo VI, tais

como: dinossauro, microscópio, molécula de DNA, além da presença de uma planta, como é mostrado a seguir:

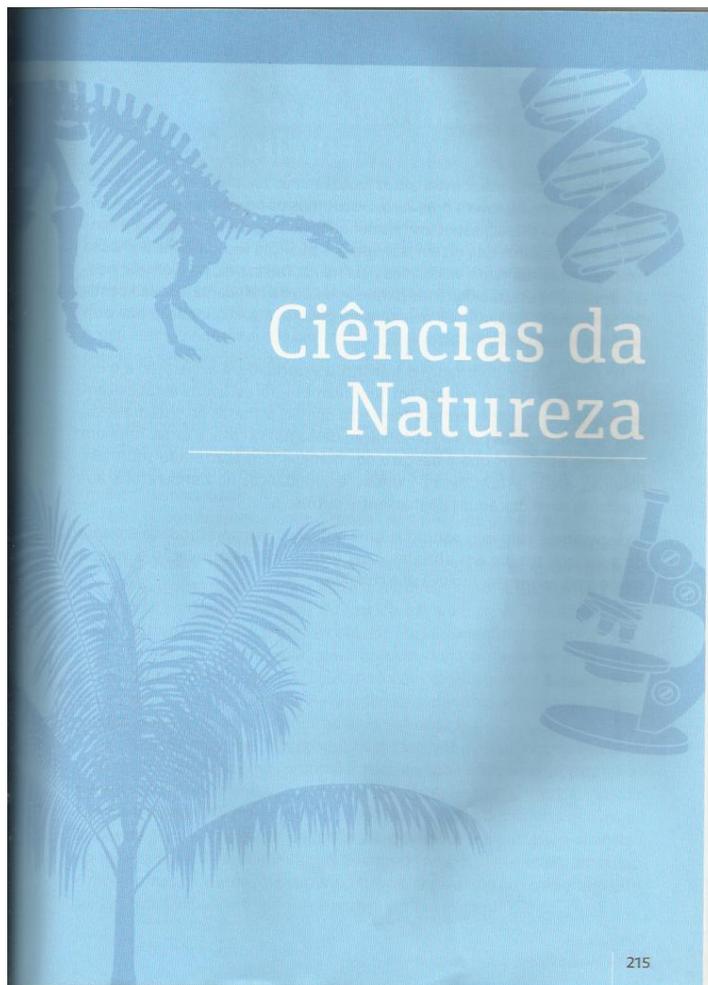


Figura 14 (Guia de Estudo VI, 2012, p.215).

Tais elementos reforçam a visão de Ciência que o projeto, através do seu material didático, permite situar. Uma ciência que, por estar distante da realidade dos estudantes, onde nomes e experimentos de difícil entendimento se encontram presentes, reforça a ideia de ser limitada aos laboratórios científicos e isto se remete a um ensino de ciências da década de 1970, predominantemente de caráter experimental.

Por conta da persistente ausência da alfabetização científica útil na formação de uma cidadania em grande parte dos materiais didáticos de ciências, os autores Praia, Gil-Pérez e Vilches (2007) contribuem acerca dessas questões, no sentido de “denunciar” que a recusa da alfabetização científica está relacionada com ideia de que a maioria das pessoas não apresenta um alto grau de entendimento aos conhecimentos científicos, reduzindo-o a uma pequena parcela da população, traduzida na elite. Ou

seja, a resistência dos sujeitos privilegiados ao alargamento da cultura e popularização da educação não é algo recente. Advertem sobre a importância da alfabetização científica na tomada de decisões numa sociedade, publicada na Declaração de Budapeste, no ano de 1999:

Para que um país esteja em condições de atender às necessidades fundamentais da sua população, o ensino das ciências e da tecnologia é um imperativo estratégico [...] Hoje, mais do que nunca, é necessário fomentar e difundir a alfabetização científica em todas as culturas e em todos os sectores da sociedade, [...] a fim de melhorar a participação dos cidadãos na adoção de decisões relativas à aplicação de novos conhecimentos. (PRAIA, GIL-PÉREZ; VILCHES, 2007, p.142).

De acordo com estes autores, o desafio numa educação científica orientada para que as pessoas possam intervir e participar ativamente na sociedade, norteada para a formação de uma cidadania, em vez de um preparo para futuros cientistas, gera ainda algumas resistências em muitos professores, ao partirem do entendimento que a sociedade necessita de cientistas e tecnólogos. Para isso, é de suma importância a denúncia da presença desse pensamento e dos argumentos falsos que sustentam essa concepção de ciência, inclusive nos materiais curriculares.

Logo, é importante refletir sobre a forma do ensino de Ciências, que ao transmitir perspectivas empobrecidas e deturpadas que suscitam o desinteresse ou até mesmo o abandono de muitos estudantes, podem gerar um obstáculo para a aprendizagem. Consideramos que com o propósito de que haja uma melhoria da educação científica, é necessário modificar a representação da natureza da ciência que os professores têm e transmitem.

De acordo com Chassot (2000) a alfabetização científica é considerada como um conjunto de conhecimentos que facilitam aos indivíduos uma leitura do mundo onde vivem. Logo, deseja-se que além de facilitada a leitura de mundo, os alfabetizados cientificamente percebessem as necessidades de mudá-lo para melhor.

A principal finalidade da alfabetização científica e tecnológica, na sua forma mais expandida, é de auxiliar os cidadãos a construir conhecimentos, habilidades e valores necessários para o apoderamento de decisões e ações responsáveis sobre questões da ciência e tecnologia (CASSAB, 2008).

Posterior à capa, é observada uma apresentação do conteúdo a ser estudado, expondo uma espécie de retrospectiva de todos os conteúdos trabalhados nos Guias de Estudo anteriores, além de esclarecer os objetivos gerais da unidade:

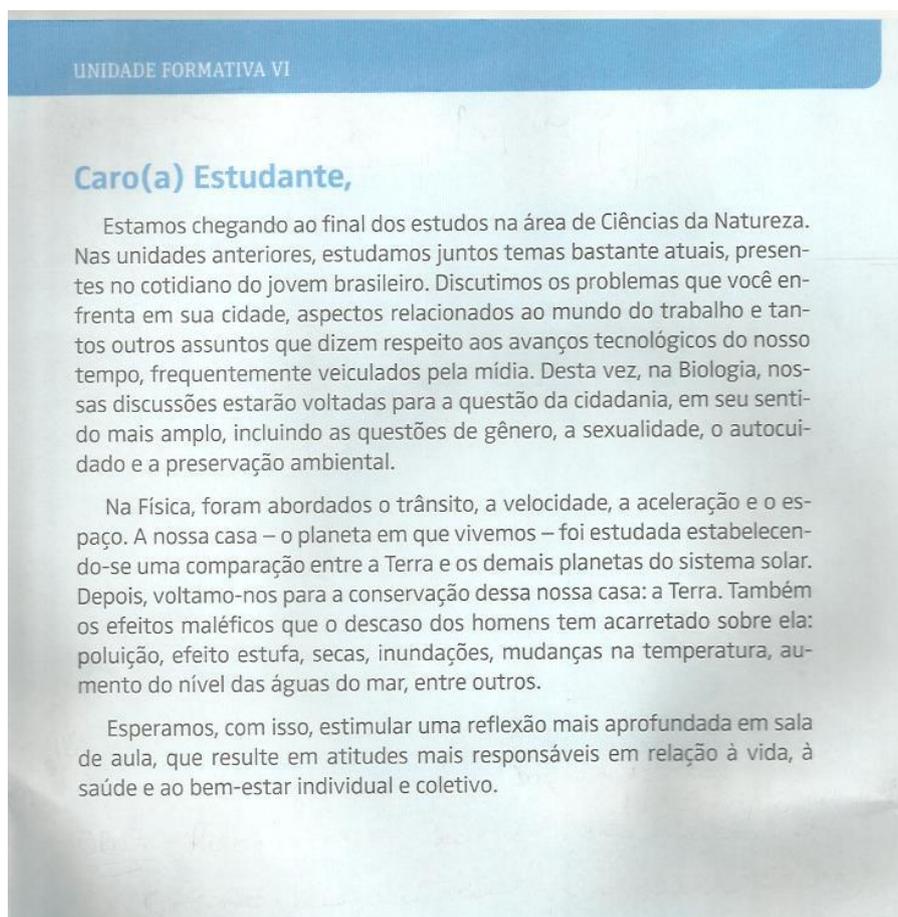


Figura 15 (Guia de Estudo VI, 2012, p.216).

Como se pode notar a partir do exposto, a ideia presente no guia é articular os conteúdos da Biologia, Química e Física com aspectos relacionados à cidadania no seu pleno sentido.

O capítulo 1 intitulado como “Gênero, sexualidade e cidadania” inicia levantando aos questionamentos acerca da sexualidade humana, trazendo alguns elementos que ampliam as discussões acerca dessa temática:

Você já notou que, quando falamos sobre sexualidade humana, acabamos limitando o assunto ao funcionamento dos sistemas reprodutores masculino e feminino, aos métodos contraceptivos e à prevenção de doenças sexualmente transmissíveis? Isso acontece porque o tema da sexualidade é quase sempre abordado nas aulas de Ciências ou Biologia [...] Porém, a questão da sexualidade envolve aspectos que vão muito além da abordagem biológica, como por exemplo as questões de gênero. As relações de gênero são estabelecidas pela sociedade e podem ser modificadas segundo a época e padrões culturais [...] (p.217).

Em seguida, é trazida mais elementos dessa temática com o intuito de ampliar as discussões e reflexões dos estudantes:

Você já percebeu que, com o passar dos anos, os papéis exercidos por homens e mulheres na família e na sociedade foram se modificando? Há algumas décadas não era muito comum que as mulheres estudassem ou exercessem uma profissão fora de casa [...] As mulheres tem conquistado cada vez mais espaço no mercado de trabalho, até mesmo nas profissões consideradas, antigamente, exclusivamente masculinas [...] Os papéis desempenhados por homens e mulheres na sociedade, estão se modificando [...] Essas modificações se refletem no nosso cotidiano, nas produções artísticas e culturas, até mesmo no comportamento sexual (p.217).

Nesse trecho, é notória a iniciativa dentro do material didático em discutir questões importantes do conteúdo de Ciências da Natureza que se relacionam com aspectos da cidadania. Ou seja, é trazida uma visão da Ciência muito diferente da que comumente acontece.

Vilanova (2015) sinaliza sobre a relevância dessa discussão no ensino de Ciências, pois, apesar de parecer unânime a importância dos aspectos relativos à formação do cidadão na educação em ciências, ainda persiste a dificuldade de que forma agir com a inserção da temática nas esferas curriculares e pedagógicas.

Na primeira atividade desse primeiro capítulo, são citadas músicas a respeito da representação da mulher, escritas em contextos diferentes no Brasil, com o intuito que o estudante reflita e discuta a respeito das relações de gênero:

Atividade 1

Leia as letras das músicas abaixo. A primeira foi escrita no final da década de 1950 e as duas seguintes são composições bem mais recentes. A partir das letras dessas músicas, você pode perceber diferenças nas relações de gênero nessas diferentes épocas? Discuta com seus colegas e justifique sua resposta.

1. Minha namorada

Vinícius de Moraes e Carlos Lyra

Se você quer ser minha namorada, ai, que linda namorada você poderia ser.
Se quiser ser somente minha, exatamente esta coisinha, esta coisa toda minha,
Que ninguém mais pode ser.

Você tem que me fazer um juramento de só ter um pensamento: ser só minha até morrer.

E também de não perder esse jeitinho, de falar devagarinho essas histórias de você.

E, de repente, me fazer muito carinho e chorar bem de mansinho, sem ninguém saber por quê.

E, se mais do que minha namorada, você quer ser minha amada.

Minha amada, mas amada pra valer,

Aquela amada pelo amor predestinada, sem a qual a vida é nada, sem a qual se quer morrer,

Você tem que vir comigo em meu caminho e talvez o meu caminho seja triste pra você.

Os seus olhos têm de ser só dos meus olhos e os seus braços o meu ninho, no silêncio de depois.

E você tem que ser a estrela derradeira, minha amiga e companheira, no infinito de nós dois...

Disponível em: <<http://letras.terra.com.br/vinicius-de-moraes/49276/>>. Acesso em: 23 fev. 2012.

2. Tchutchuca

Bondê do Tigrão

Vem tchutchuca linda, senta aqui com seu pretinho!

Vou te pegar no colo e fazer muito carinho.

Eu quero um rala quente para te satisfazer.



Escute o refrão, é do jeitinho que eu vou fazer.

Vem! Vem! Tchuchuca!

Vem aqui pro seu tigrão!

Vou te jogar na cama e te dar muita pressão...

Disponível em: <<http://letras.terra.com.br/bondê-do-tigrao/100190/>>. Acesso em: 23 fev. 2012.

3. Ela vai voltar

Charlie Brown Jr.

Ela não é do tipo de mulher

Que se entrega na primeira

Mas melhora na segunda

E o paraíso é na terceira

Ela tem força

Ela tem sensibilidade

Ela é guerreira

Ela é uma deusa

Ela é mulher de verdade...

Ela é daquelas que tu gosta na primeira

Se apaixonou na segunda

E perde a linha na terceira

Ela é discreta

E cultua bons livros

E ama os animais

Tá ligado, eu sou o bicho.

Disponível em: <<http://letras.terra.com.br/charlie-brown-jr/603740/>>. Acesso em: 23 fev. 2012.

Figura 16 (Guia de Estudo VI, 2012, p.218 e 219).

A presente atividade é uma forma plausível na integração das fronteiras entre História, ensino de Ciências e cidadania, deixando de lado nesse momento a ideia de que para entender ciência é necessário se distanciar um pouco do “mundo real”, já que tais músicas fizeram/fazem parte do dia a dia de uma parcela dos estudantes.

Tendo como referência o aspecto da Cidadania como prática no cotidiano, cujo conceito pode ser entendido a partir das experiências vividas dos sujeitos, Maia e Pereira (2014), ressaltam que nessa concepção, é apreciada a forma como cada pessoa confere sentidos às experiências de cidadania da rotina, dedicando-se nas diversas práticas sociais e refletindo apreensões muito próprias do significado em ser um cidadão ou cidadã.

Seguidamente, o guia retrata através de tabelas presentes nas páginas 220 e 221, a importância do sujeito estudante ter conhecimento acerca dos seus direitos sexuais dentro da sociedade.

Os direitos sexuais são direitos humanos universais baseados na liberdade inerente, dignidade e igualdade para todos os seres humanos. Saúde sexual é um direito fundamental, então saúde sexual deve ser um direito humano básico. Para assegurarmos que os seres humanos e a sociedade desenvolvam uma sexualidade saudável, os seguintes direitos sexuais devem ser reconhecidos, promovidos, respeitados e defendidos por todas as sociedades de todas as maneiras. Saúde sexual é o resultado de um ambiente que reconhece, respeita e exercita estes direitos sexuais, sem jamais interferir nos direitos dos outros.

- **O direito à liberdade sexual** – A liberdade sexual diz respeito à possibilidade dos indivíduos em expressar seu potencial sexual. No entanto, aqui se excluem todas as formas de coerção, exploração e abuso em qualquer época ou situações de vida.
- **O direito à autonomia sexual, integridade sexual e à segurança do corpo sexual** – Este direito envolve a habilidade de uma pessoa em tomar decisões autônomas sobre a própria vida sexual num contexto de ética pessoal e social. Também inclui o controle e prazer de nossos corpos livres de tortura, mutilação e violência de qualquer tipo.
- **O direito à privacidade sexual** – O direito às decisões individuais e aos comportamentos sobre intimidade desde que não interfiram nos direitos sexuais dos outros.
- **O direito à igualdade sexual** – Liberdade de todas as formas de discriminação, independentemente do sexo, gênero, orientação sexual, idade, raça, classe social, religião, deficiências mentais ou físicas.
- **O direito ao prazer sexual** – O prazer sexual é uma fonte de bem-estar físico, psicológico, intelectual e espiritual, que deve ser desfrutado, sem ferir os direitos sexuais dos outros.

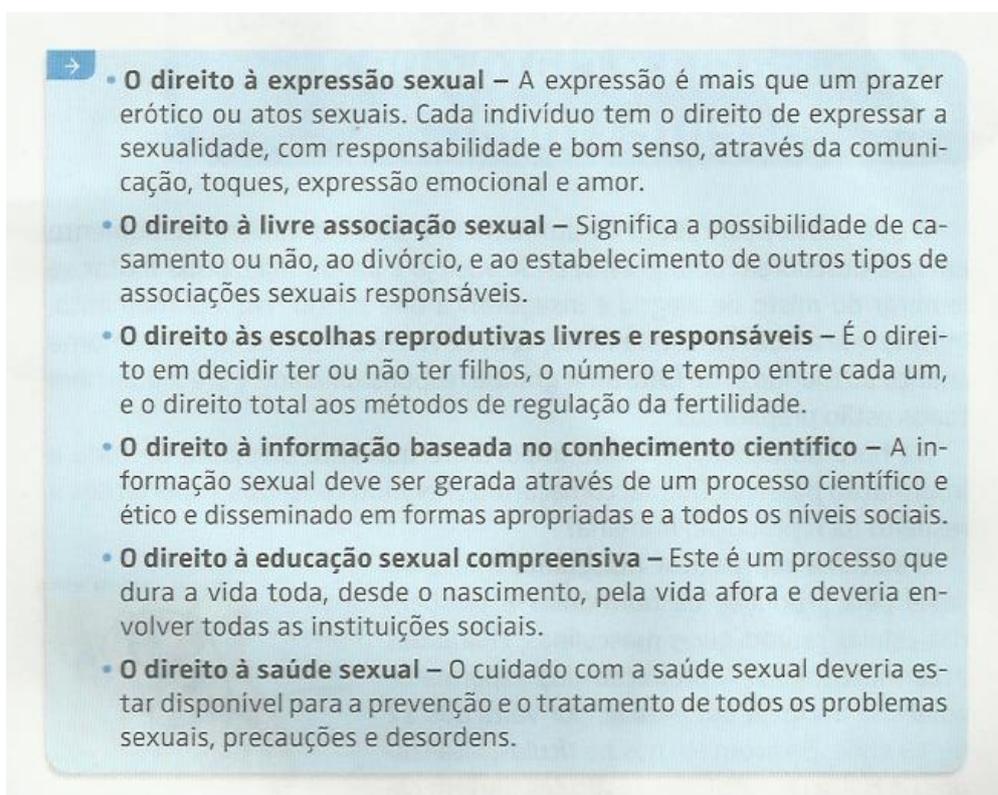


Figura 17 (Guia de Estudo VI, 2012, p.220 e 221).

Através da demonstração desses direitos aos jovens estudantes, podemos apreender uma modificação de foco do ensino para a aprendizagem da cidadania (MENEZES; FERREIRA, 2014). Logo, notabilizar o processo de aprendizagem é concordar que esta se faz também para além dos muros da escola, através das situações de vida dos jovens e nas interações do cotidiano.

A mudança de um ensino de cidadania de forma prescrita para a aprendizagem de uma cidadania em processo de construção permite entender a cidadania como uma prática presente no cenário das ordens sociais, políticas, econômicas e culturais, que carrega oportunidades para que os jovens possam agir e aprender.

Posteriormente, é observada uma atividade (p.221) que incita os estudantes discutirem sobre a Declaração dos Direitos Sexuais a partir da vivência deles:

Atividade 2

Discuta com seus colegas a Declaração dos Direitos Sexuais e responda:

- A. Você tem conhecimento de situações em que esses direitos estejam sendo desrespeitados?
- B. Que medidas seriam necessárias para que a sexualidade saudável fosse vista como um direito de todos os cidadãos?

Como dissemos anteriormente, há inúmeras questões ligadas à sexualidade humana, que vão muito além do domínio da Biologia e das Ciências Naturais. Por isso, a discussão não se esgota por aqui.

O importante é que você reúna o máximo de informações e nunca perca a oportunidade de refletir e se posicionar em defesa do seu direito a uma sexualidade saudável.



Figura 18 (Guia de Estudo VI, 2012, p.221).

Apesar do guia de estudo trazer uma importante demonstração dos direitos sexuais que todo indivíduo tem, inclusive à igualdade sexual, pode-se perceber através da imagem, uma sugestão de apenas um tipo de relação afetiva - a heterossexual. Não há qualquer outra informação que amplie a discussão sobre as relações homoafetivas.

O capítulo dois é apresentado poeticamente a partir de uma letra de música: “Quando a gente gosta, é claro que a gente cuida...”. No entanto, apesar da tentativa de iniciar o assunto sobre reprodução humana, levando em consideração também aspectos culturais e sociais, foi possível perceber em grande parte do conteúdo, a utilização de termos carregados de teor puramente biológicos, técnicos e científicos, presentes frequentemente ao se tratar dessa temática, como será visto, a seguir:

2

"Quando a gente ama é claro que a gente cuida..."

O que passa pela cabeça de um homem e de uma mulher no momento em que descobrem uma gravidez? Se você já é pai ou mãe, pode tentar se lembrar do misto de alegria e insegurança que sentiu naquele momento. Mesmo que ainda não tenha filhos, você deve ter em mente que trazer uma criança ao mundo é, de fato, uma grande responsabilidade, para a qual nem todos estão preparados.

Na hora da decisão, é muito importante que você disponha de toda a informação possível. Que tal começarmos revendo conceitos importantes a respeito da reprodução humana?

O **sistema reprodutor masculino** é responsável pela produção de hormônios e também das células reprodutivas masculinas, chamadas *espermatozoides*. A produção dos espermatozoides se inicia na puberdade, por volta dos 12 ou 13 anos. Ela acontece nos *testículos*, localizados na *bolsa escrotal*. Dos testículos partem canais bem finos, chamados *túbulos seminíferos*, que transportam o sêmen e os espermatozoides. Esses canais ficam bem enrolados dentro dos testículos e daí se ligam aos *epidídimos*.

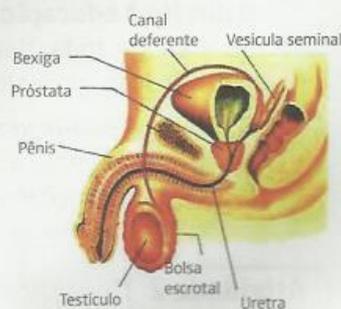


Figura 19 (Guia de Estudo VI, 2012, p.222).

Muitas vezes, a percepção de que o conhecimento científico é verdadeiro, imune a questionamentos e distante das demandas da população geral, ainda é algo presente. Se por um lado os estudos contemporâneos sobre ciência evidenciam as dinâmicas sociais inerentes à sua produção, predomina-se ainda a visão de ciência separada da sociedade, o que determina as formas de divulgar esse conhecimento. (KRASILCHIK; MARANDINO, 2007).

Em continuidade do assunto, é trazido um recorte que trata de um processo não muito comum da ovulação, que pode acarretar em gravidez de gêmeos. A imagem da página 222 mostrada nos revela a presença de uma mulher de pele branca, aparentemente saudável com seus filhos também saudáveis e bem vestidos.



Figura 20(Guia de Estudo VI, 2012, p.224).

Através dessa imagem, podemos compreender de maneira sutil a concepção de família que o guia tenta inculcar no imaginário dos jovens, que talvez seja um pouco distante da realidade de muitas estudantes que são mães precocemente e que participam do Projovem Urbano, voltado principalmente, para o público das camadas populares.

Diante do exposto, Maia e Pereira (2014) trazem importantes contribuições no sentido de mostrar que as práticas de cidadania podem desempenhar uma função notável no processo de construções de identidades dos sujeitos no cotidiano:

Em certos contextos, por exemplo, a cidadania pode ser vivenciada como uma falta, uma ausência de *status*, na medida em que o indivíduo não consegue se encaixar em padrões pré-definidos do que se espera de um verdadeiro cidadão. Em outros contextos ou situações, o sujeito tem espaço para desconstruir e reconstruir os sentidos de cidadania que lhes são impostos e aproximá-los de processos identificatórios pessoais e sociais, o que pode provocar inclusive alterações nas percepções do indivíduo acerca das condições de pertencimento ou exclusão em relação a grupos sociais. Pode-se acrescentar que a cidadania, nessa mesma linha de pensamento, não é uma identidade que alguém pode ter (MAIA, PEREIRA, 2014, p.627).

Posteriormente, na página 226 do presente capítulo, é sugerida uma atividade que permite uma relação significativa entre o conteúdo de ciências com o cotidiano dos alunos do Projovem Urbano.

Atividade 4

Após as aulas do Projovem Urbano sobre anticoncepção, Keyla viu como era fácil prever seu período fértil. Ela tem o ciclo menstrual bem regular e decidiu utilizar este método para planejar uma futura gravidez.

A. Sabendo que Keyla vai ficar menstruada no dia 15 de maio, você saberia calcular o período em que ela tem mais chances de engravidar?

B. Calcule agora o seu próximo período fértil ou o de sua parceira.

Muitos outros métodos anticoncepcionais estão disponíveis hoje. Há aqueles que impedem que os espermatozoides encontrem o óvulo, sendo por isso chamados **métodos de barreira**. São exemplos de métodos de barreira a camisinha masculina, o DIU, o *diafragma*, a *camisinha feminina*. Esses últimos ainda são muito pouco utilizados.

Figura 21 (Guia de Estudo VI, 2012, p.226).

É possível apreender a partir dessa atividade que a cidadania deve ser trabalhada, do ponto de vista pedagógico, como um processo e uma prática do cotidiano. Apoiado nesse cenário, os estudantes podem apresentar oportunidades de atribuir significados às suas práticas e de construir uma compreensão particular a respeito do significado em ser um cidadão nos âmbitos local e global, a partir de uma postura de reflexões e questionamento dos contextos sociais, políticos e culturais (MAIA, PEREIRA, 2014).

Nas páginas seguintes, o guia também traz imagens e métodos de utilização de alguns métodos contraceptivos e sugestão de site para pesquisa, no intuito dos estudantes se aprofundarem e utilizarem no dia a dia desses conhecimentos apreendidos:

O *diafragma* é um revestimento de borracha, que deve ser colocado na parte mais profunda da vagina, impedindo a passagem dos espermatozoides para o útero.



Figura 22 (Guia de Estudo VI, 2012, p.226).

→ Antes de a mulher adquirir o diafragma, ela deve procurar um ginecologista para verificar qual o tamanho adequado e também para receber uma orientação correta sobre o uso. O diafragma pode ser colocado em qualquer momento antes da relação sexual, ou usado o tempo todo, desde que seja retirado pelo menos uma vez ao dia para lavá-lo. Porém, se ocorrer uma relação sexual, deve esperar no mínimo **6 horas** para poder retirá-lo da vagina.

A **camisinha feminina** deve ser usada em todas as relações sexuais, antes de ter qualquer contato com o parceiro, mesmo durante a menstruação. A vantagem é que pode ser colocada até oito horas antes da relação sexual.



Disponível em: <<http://www.adolescencia.org.br/adolescencia/default.asp>>. Acesso em: 23 fev. 2012.

O uso de **preservativos** ("camisinha masculina") é aconselhável em qualquer situação porque, além de evitar a gravidez, previne a disseminação de doenças como a sífilis, gonorreia, AIDS e outras transmissíveis pelo contato sexual.

Se você optar pelo uso do **dispositivo intrauterino (DIU)**, o médico é a pessoa mais indicada para prestar esclarecimentos.

Se a opção for pelos **contraceptivos hormonais** (pílulas, injeções ou adesivos), também será necessária orientação médica.





Pílulas Preservativo DIU

Figura 23 (Guia de Estudo VI, 2012, p.227).

O capítulo três tem como título "Sexo, prazer e... atitude". Dentre os temas abordados, tratam de maneira incisiva a respeito do cuidado e valorização do corpo, responsabilidades no sexo e as consequências negativas de uma gravidez indesejada na juventude, como pode ser visto a seguir:

Neste tópico, você estará adquirindo informações importantes. No entanto, você só poderá tomar a decisão de colocá-las em prática em seu dia a dia. Quando se trata do corpo e sexualidade, informação não basta. É preciso ter atitude. Primeiramente, você precisa conhecer e valorizar o seu (sua) corpo e o de seu parceiro (a). Depois, precisa comprometer-se a adotar práticas seguras e responsáveis, que preservem a sua saúde e o seu bem-estar. Para

muitas pessoas, sexo é apenas sinônimo de prazer e diversão. No entanto, a prática sexual descuidada pode ter consequências sérias e irreversíveis. A gravidez indesejada, decorrente da prática sexual sem prevenção, não representa um problema apenas para o casal e para o bebê diretamente envolvidos. Acaba envolvendo familiares e a sociedade em geral, na medida em que vão se tornando cada vez mais necessárias políticas públicas de atenção a esses casos (p.229).

Em seguida, com o intuito de suscitar discussões sobre o assunto, o guia apresenta um depoimento fictício, de uma jovem negra de 18 anos, atendente de lanchonete acerca de uma gravidez indesejada (p.229).

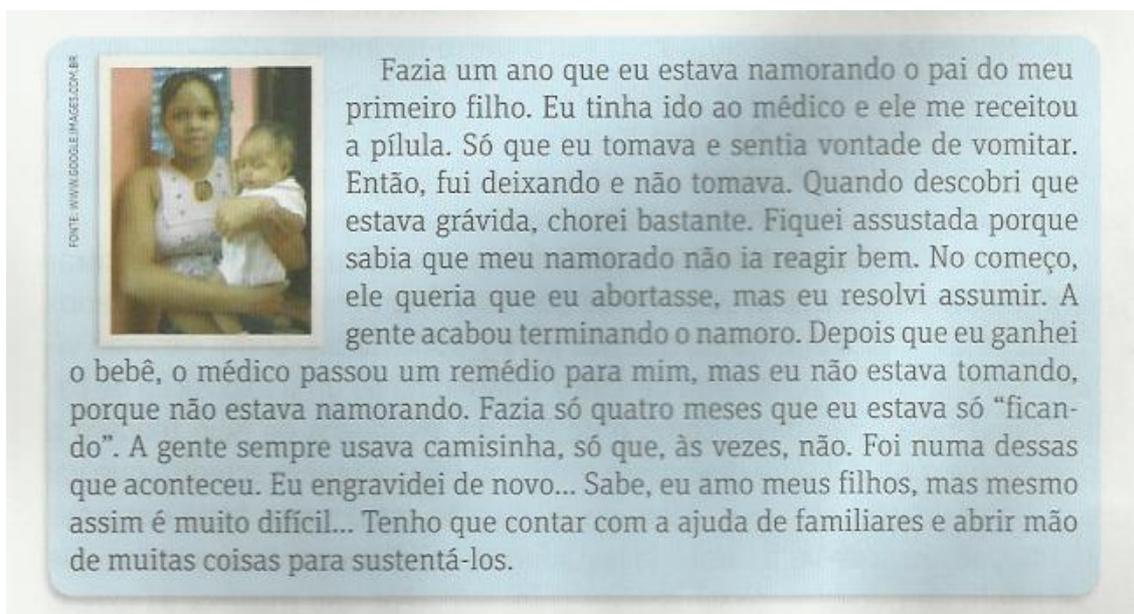


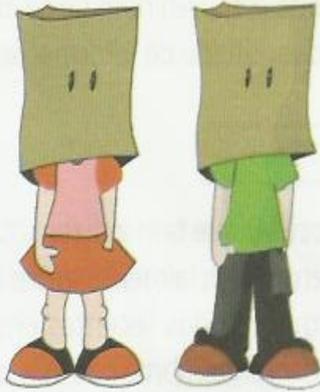
Figura 24 (Guia de Estudo VI, 2012, p.229).

Apesar de deixar claro que o personagem referenciado é fictício, o texto enfatiza que muitas jovens se reconhecem nessa história. No entanto, tal exposição não foi colocada no livro de maneira aleatória. O Projovem Urbano, através dos seus objetivos propostos, deixa claro que o programa é voltado para jovens negros em situação de risco. Dessa forma, é percebido que a representação da personagem apresentada na “história” se aproxima do perfil da maioria das alunas, ao tratar-se de uma gravidez não planejada de uma jovem negra, pobre, com baixa escolaridade e profissão com pouco prestígio social.

Logo depois, o guia mostra, além da gravidez indesejada, outros problemas decorrentes da falta de informação, como as doenças sexualmente transmissíveis, principalmente entre os jovens:

Um relatório divulgado pelo Programa das Nações Unidas para a AIDS (Unaid), em julho de 2008, indicou que o número de novas infecções pelo vírus HIV está se espalhando com força entre os jovens: 45% dos novos casos foram notificados em indivíduos de 13 a 24 anos. [...] Um grande percentual de jovens diz não se lembrar do preservativo na hora das relações, embora tenham conhecimento de sua importância (p.230).

Por fim, na atividade cinco (p.231) é sugerido que os alunos pesquisem sobre as principais DST (Doenças Sexualmente Transmissíveis) a fim de produzirem um texto com base na opinião do educando sobre a temática. São também encontradas algumas informações a respeito das DST e sugestões de sites para que os estudantes possam se aprofundar mais no assunto.



FIQUE LIGADO: se você achar que pode ter contraído uma DST, procure imediatamente o médico. Não adianta ficar envergonhado(a), escondendo o problema ou procurando medicação por conta própria. O balconista da farmácia ou o seu melhor amigo não poderão dar-lhe orientação segura.

Para saber mais sobre prevenção de dst/aids, consulte os sites:
<http://www.aids.gov.br>
<http://www.dst.com.br>

LUCIANA LAREDO

Figura 25 (Guia de Estudo VI, 2012, p.232).

Atividade 5

E você? O que tem a dizer sobre o crescimento da epidemia de AIDS entre os jovens, especialmente entre as mulheres?

Pesquise dados recentes em jornais, revistas ou na Internet e produza um texto fundamentando sua opinião sobre o assunto.

AS PRINCIPAIS DSTs

- **AIDS** – Síndrome da Imunodeficiência Adquirida, provocada pelo vírus HIV, que ataca as células de defesa do organismo, deixando-o vulnerável às infecções.
- **Candidíase** – Causada por fungos, provoca corrimentos brancos, coceira, vermelhidão nos órgãos sexuais da mulher e ardência ao urinar.
- **Pediculose pubiana** – É um tipo de piolho (“chato”) que infesta os pelos da região genital, causando intensa coceira.
- **Gonorreia** – Provoca um corrimento amarelado e deve ser tratada, pois provoca esterilidade na mulher e pode ser transmitida no parto, causando cegueira no bebê.
- **Cancro mole** – Provoca corrimento amarelado e sangramento ao urinar, mais perceptível no homem.
- **Condiloma** – É provocada pelo vírus HPV e causa o surgimento de verrugas nos órgãos genitais. O vírus HPV é o causador da maioria dos casos de câncer do colo do útero.
- **Hepatite B** – Pode se tornar crônica. Ataca o fígado causando cirrose, câncer e até a morte.
- **Herpes** – Provoca bolhas e feridas nos órgãos genitais.
- **Linfogranuloma** – Os principais sintomas são inguas e inchaços na virilha de homens e mulheres.
- **Sífilis** – Doença muito grave que se manifesta em três estágios de desenvolvimento. No primeiro provoca feridas nos genitais; na segunda fase, apresenta manchas nos pés e mãos; e, na terceira, pode evoluir provocando cegueira, paralisia, doenças cardíacas, neurológicas e até a morte.

Figura 26 (Guia de Estudo VI, 2012, p.231).

Com base nas considerações descritas, é de suma importância aceitar e valorizar a percepção de cada indivíduo no ato de conceder sentidos à cidadania. A ideia de cidadania, não é tida como um *status* a ser conquistado por quem adquire em sua prática

certos modelos de comportamento, mas sim uma forma de ser e estar no mundo que desde sempre reflete na existência dos indivíduos. A cidadania como prática cotidiana é capaz de acomodar demandas universais, aquelas articuladas por grupos específicos, e até saberes e sentidos construídos de maneira individual por cada praticante. Logo, essa versatilidade da cidadania é relevante por possibilitar aos sujeitos praticantes um espaço para lutar por seus direitos e por justiça, através de um processo baseado no diálogo ou através de ações desafiadoras de protesto (Maia; Pereira, 2014).

A cidadania pode ser vivida no cotidiano dos sujeitos através de diversas maneiras, dependendo, além outros fatores, das condições de inclusão ou exclusão que cada sujeito internaliza a partir das suas vivências. Dessa forma, os referidos autores apontam que:

Assim, se o sujeito praticante se percebe dentro de um modelo em que as boas práticas são definidas como capacidades e conhecimentos que esse indivíduo não possui, a experiência de cidadania tende a ser negativa, na medida em que negligencia e desvaloriza os conhecimentos que os sujeitos trazem para o contexto de aprendizagem (MAIA; PEREIRA, 2014, p.623).

Acrescentam que a cidadania não deve ser vista tão-somente como um prestígio que se conquista a partir de algumas experiências, mas sim como um transcurso de legitimação de formas de ser e fazer exercidas por cada indivíduo ao longo de sua trajetória de vida, num processo de autorreflexão constante.

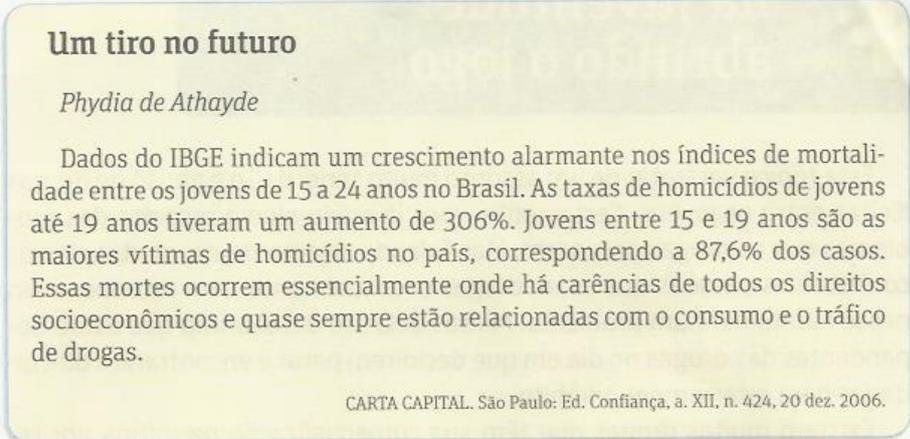
Logo, é fundamental destacar que as experiências no campo da cidadania não devem ser tratadas de forma normativa; não deve ser prescrito de maneira preconceituosa e reguladora o que deve ser designado de experiência. Ao contrário, deve-se respeitar o sujeito que, ao assumir riscos, cumpre o seu direito à autoexpressão, ao reconhecimento e à compreensão.

O capítulo quatro tem como título “Uso de drogas na juventude: abrindo o jogo”, que inicia tratando da importância em se discutir esse assunto polêmico muitas vezes tão presente na vida dos jovens:

Esse tópico vai tratar de um assunto muito sério: o uso e abuso de drogas ilícitas entre os jovens. Certamente, você já ouviu algo a respeito dos problemas que as drogas provocam [...] Neste tópico, estamos enfatizando a saúde e o bem-estar a que todo cidadão tem direito. Não é mais possível ignorar os transtornos que o consumo e a venda ilegal de drogas têm causado para a vida dos cidadãos [...] Apesar de todos os esforços dos educadores, profissionais de saúde, das inúmeras campanhas de esclarecimento e da repressão policial, o uso de drogas vem se tornando cada vez mais comum, não só entre os jovens, mas também entre os adultos, crianças e, principalmente, adolescentes em todo o país, em todos os segmentos da sociedade (p. 233).

Mais adiante, o capítulo mostra as inúmeras consequências causadas pelo consumo de drogas entre os jovens, principalmente relacionadas aos prejuízos na vida familiar, profissional e social. Percebe-se a ênfase dada nesta temática aos setores da juventude, sociedade e cidadania, com a intenção de alertar ou prevenir aos jovens estudantes dos efeitos prejudiciais de tais substâncias. Posteriormente, são apresentadas as características dos três tipos de drogas existentes (estimulantes, depressoras e alucinógenas) e as possíveis sequelas do seu uso.

Em seguida, o Guia apresenta um texto retirado da revista “Carta Capital”, que trata sobre os altos índices de mortalidade de jovens por conta do uso das drogas, principalmente em locais carentes; a fim de que os estudantes possam responder alguns questionamentos feitos através das perguntas e também refletirem sobre essa questão tão importante:



Um tiro no futuro

Phydia de Athayde

Dados do IBGE indicam um crescimento alarmante nos índices de mortalidade entre os jovens de 15 a 24 anos no Brasil. As taxas de homicídios de jovens até 19 anos tiveram um aumento de 306%. Jovens entre 15 e 19 anos são as maiores vítimas de homicídios no país, correspondendo a 87,6% dos casos. Essas mortes ocorrem essencialmente onde há carências de todos os direitos socioeconômicos e quase sempre estão relacionadas com o consumo e o tráfico de drogas.

CARTA CAPITAL. São Paulo: Ed. Confiança, a. XII, n. 424, 20 dez. 2006.

A. Você acha que as campanhas de esclarecimento têm conseguido desestimular os jovens a experimentar ou consumir drogas? Por quê?

B. O que poderia ser feito para que os próprios jovens se envolvessem mais na busca de medidas de prevenção ao uso de drogas?

Figura 27 (Guia de Estudo VI, 2012, p.234).

A atividade seguinte retrata a “história” de um jovem chamado Tavinho, que por influência de amigos, tornou-se usuário de drogas e, por isso, abandonou a escola. Através da leitura da história de vida de Tavinho, é pedido que os estudantes escolham um final para esse jovem:

Leia abaixo a história de Tavinho e escolha um final para ele dentre três possíveis alternativas. Discuta com seus colegas cada um dos finais sugeridos, tentando identificar as possíveis razões que levam os jovens a buscarem diferentes caminhos diante do mesmo problema. Você pode criar um outro final, se preferir (p. 235).

Meu nome é Tavinho. Eu não estou nada bem. Vou contar minha história.

Comecei a usar drogas aos 13 anos na saída do colégio, apenas por curiosidade. A venda e o consumo de drogas faziam parte do dia a dia da minha comunidade. Todo mundo usava, na boa.

Eu era meio tímido, ansioso e a maconha me ajudava a relaxar. Depois, acabei experimentando de tudo um pouco.

Durante uns cinco anos eu acreditei que aquilo não me fazia mal nenhum. Eu achava que tinha o controle da situação. Só usava de vez em quando, nas festinhas de final de semana.

Apesar da insistência da minha mãe, que sempre quis que eu parasse, eu fui, sem perceber, aumentando a quantidade e a frequência do consumo. Não demorou muito para que as consequências começassem a aparecer.

As pessoas diziam que meu comportamento estava mudando. Às vezes eu parecia estar “no mundo da lua”, outras vezes ficava agitado e agressivo. Comecei a me afastar da família e dos amigos.

Acabei saindo do colégio porque as aulas não faziam mais o menor sentido para mim. Eu só ia ao colégio para ver a galera. Quando eu menos esperava, comecei a me desinteressar também pelo trabalho. Nem mesmo o futebol, que sempre foi a minha paixão, me interessava mais.

Já fazia algum tempo que eu só queria estar com outros amigos que também usavam drogas, passando várias noites fora de casa. Dormia e acordava pensando num jeito de conseguir a droga e nada tinha graça sem ela. Ainda assim, eu dizia que estava tudo bem.

Aos 22 anos, eu me sentia um cara feliz, me divertindo com os amigos, fazendo o que gostava e não devendo nada pra ninguém. Tinha sempre um argumento na ponta da língua: “Tem gente por aí que faz coisa muito pior. Eu não prejudico ninguém. Na minha vida mando eu! Quando eu quiser, eu paro!”

Por algumas vezes eu pensei em parar para não perder o emprego. Por fim, preferi acreditar que, se fosse demitido, arrumaria coisa melhor. Dos estudos eu já tinha desistido há muito tempo. Quer saber? Estudo não paga as contas de ninguém. Escola é coisa para “playboy”. Toda sexta-feira era dia de dar um rolê para ver o que ia rolar no fim de semana... Mas de repente, a coisa começou a apertar lá no serviço e...

Figura 28 (Guia de Estudo VI, 2012, p.236).

Alternativa 1: A acomodação

Tavinho precisou prometer ao patrão que nunca mais voltaria a se atrasar. A promessa durou pouco. No final do expediente, ele sempre saía para dar uma volta. Consumir drogas com os amigos, enquanto batia um papo descontraído, era a melhor parte do seu dia. E ainda havia os bailes no fim de semana. Aos poucos, esse passou a ser o seu único interesse. Falava em arranjar um emprego melhor, às vezes falava em fazer um curso profissionalizante, mas não conseguia reunir forças para fazer nada disso. Estava sempre sem dinheiro. E as dívidas só aumentavam. Quando as pessoas perguntavam se ele não se preocupava com o futuro, ele respondia: "Relaxa! Quem esquentava a cabeça é palito de fósforo. Deixa a vida me levar..."

Alternativa 2: A tragédia

Enfim, Tavinho foi mesmo demitido. Nervoso, o clima pesou em casa e sua namorada decidiu deixá-lo depois que ele a agrediu. Durante muitos meses, Tavinho vivia para se drogar e se drogava para viver. Ele já havia se envolvido em pequenos furtos para manter o vício e, num momento de desespero, decidiu acompanhar um amigo em um assalto, tentando arrumar dinheiro para comprar mais drogas. Tavinho sabia que estava entrando por um caminho sem volta. A consequência dessa escolha foi fatal. Deu tudo errado e Tavinho não voltou para casa. Logo a família de Tavinho iria descobrir que seu nome passaria a constar nas estatísticas da mortalidade juvenil.

Alternativa 3: A virada

Tavinho pediu demissão e saiu para esfriar a cabeça. Durante uma festa, ele se envolveu numa briga e foi levado para um hospital gravemente ferido. Lá, diante do desespero da mãe, Tavinho admite pela primeira vez que está com sérios problemas e precisa parar. Quando sai do hospital, ele ainda não sabe o que fazer, mas reconhece que não tem



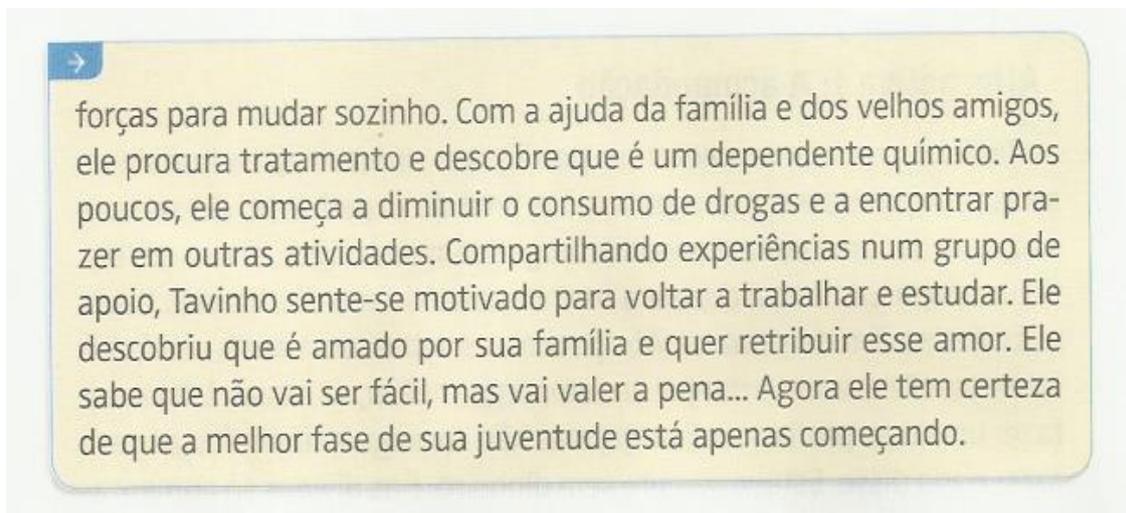


Figura 29 (Guia de Estudo VI, 2012, p.237).

A partir do exposto, é possível verificar, no perfil escolhido do jovem retratado, uma certa similaridade com aquele traçado pelo programa: sujeitos que abandonaram a escola, mas que almejam um emprego melhor, e que vivem em comunidades que apresentam o estigma de serem violentas, por conta da marcante presença de drogas.

Apesar da persistência do guia retratar, através dos textos, imagens e atividades relacionadas com a “realidade” da maioria dos jovens estudantes do programa, denotando situações de violência, drogas, abandono escolar, mortalidade, este também traz ponderações para que estes mesmos jovens possam meditar a respeito de como exercer a cidadania:

[...] Se você vive numa comunidade intimidada pela violência, é provável que nem queira tocar no assunto. Entretanto, quando pensamos na saúde, em seu sentido mais amplo, como um direito de todos os cidadãos, percebemos a necessidade de um intenso debate coletivo, a fim de que sejam implementadas ações que efetivamente mudem a situação de risco alarmante em que se encontra a juventude brasileira. Cada vez mais os jovens brasileiros têm ampliado seus espaços de participação na sociedade e demonstram muita consciência em relação à sua realidade. Cada jovem precisa estar bem informado para, assim, fazer suas escolhas com liberdade, consciência e responsabilidade. Afinal, é a sua cidadania e seu futuro que estão em jogo (p. 238).

Pode-se notar como falsa a ideia que o cidadão comum é incapaz de compreender os conhecimentos científicos necessários para a sua participação social, tendo em vista sua complexidade.

Logo, a participação nas decisões, demanda dos cidadãos altos conhecimentos de ordem científica e especializada, e ainda um nível de compromisso com enfoques que considerem as dificuldades numa perspectiva mais ampla, humana, ética, coletiva, avaliando suas prováveis repercussões a médio e longo prazo (CASSAB, 2008). Esta autora acrescenta, ainda, que é preciso combater os modelos de ensino cientificista elitista e excludente, a fim de incluir nos currículos das ciências temas voltados para a construção e consolidação da democracia.

Ao tratar especificamente sobre o tema “drogas” houve uma abordagem mais específica sobre aquelas que são consideradas como “pesadas” ou ilícitas ou que estão postas como “marginalizadas” pela sociedade. É importante destacar a lacuna que existe, no que se refere ao consumo de bebidas alcoólicas e remédios psicotrópicos que também são (e devem ser) considerados como drogas e que os jovens necessitam ser esclarecidos sobre esse tema.

O capítulo cinco tem como título: “Ser cidadão é também saber escolher: O consumo dos produtos químicos”. Apesar de grande parte de o capítulo trazer informações de teor puramente químico, a seguinte atividade é uma forma de contribuir aos estudantes um discernimento acerca do que é proposto e informado pela mídia, sugerindo, dessa forma, uma ação cidadã aos consumidores.

Atividade 10

Seja um bom consumidor. Já se perguntou por que usa xampu para lavar os seus cabelos? A maior parte da sujeira dos cabelos adere na camada de sebo do mesmo. Se conseguirmos remover o sebo, a maior parte das sujeiras também são removidas, porém, podemos danificar o cabelo dependendo do pH do xampu. O pH do cabelo está entre 4 e 5. Se utilizarmos xampus com pH muito diferente, podem ocorrer danos ao cabelo. Se utilizarmos xampus básicos, com pH levemente alcalino, como 8,5, os cabelos podem se tornar opacos e, após muitas lavadas, até com duas pontas. O uso de xampu

com pH muito baixo, por exemplo, 1,5, deixa o cabelo rebelde. O ideal é um xampu na mesma faixa de pH do cabelo, ou seja entre 4 e 5.

Muitas propagandas indicam que o melhor xampu é o neutro. Elas estão corretas? Discuta com seus colegas e justifique sua resposta.

Figura 30 (Guia de Estudo VI, 2012, p.241).

Com isso, é necessário perceber como se encontra a ideia de ciência presentes no material curricular no Projovem Urbano. É preciso, a partir dessa visão, reforçar que tanto o conhecimento científico assim como suas formas de produção, precisam estar ao alcance de todos, no intuito de oportunizar a participação de todos nas discussões públicas e decisões políticas, e também na sua utilização na vida cotidiana para a melhoria das condições de vida. Logo, é coerente afirmar que o ensino das ciências é um dos elementos indispensáveis à educação para a democracia (CASSAB, 2008).

Concordando com a visão de que o ensino de Ciências ajuda num maior processo de democratização, Krasilchik (1988) contribui de maneira construtiva nessa discussão:

Admitir que o aluno forma suas ideias fora da escola pressupõe que grupos de alunos de origens culturais diferentes poderão ter visões diversas de mundo, conhecimentos que reflitam experiências formais e informais diferentes e que, portanto, os currículos deverão atender e superar essas diferenças. Esta questão está estreitamente ligada à outra, igualmente básica: os currículos devem refletir as relações entre a ciência, a tecnologia e a sociedade. Esta análise não pode ser desvinculada de valores, de sistemas éticos, de paradigmas, padrões que, por sua vez, têm de ser testados e colocados em prática em diferentes situações que envolvem decisões individuais, familiares, comunitárias, decisões de âmbito nacional e internacional e decisões que afetam o futuro da humanidade (KRASILCHIK, 1988, p.59).

Posteriormente, os capítulos seis e sete, cujos títulos apresentam, respectivamente, “A poluição ambiental: um estudo sobre a chuva ácida” e “O estudo da acidez dos solos: a química aplicada à agricultura” apresentam nos textos apenas conteúdo “puramente” químico, sem promover nenhuma discussão e reflexão acerca da cidadania e juventude.

O capítulo oito é intitulado como: “Trânsito e cidadania: velocidade, aceleração, espaço”. Mesmo com a maior parte do assunto tratando de teorias e leis físicas, apresenta na página 251 um texto que trata sobre as causas e índices de mortalidade nos acidentes de trânsito, e, seguidamente, uma sugestão de pesquisa desse assunto, induzindo dessa forma, que o estudante reflita sobre suas responsabilidades de cidadão no trânsito.

Tá na Internet

Brasília – Os acidentes de trânsito são hoje uma das principais causas de morte no país. Segundo dados da pesquisa de mortalidade por acidentes de transporte terrestre, divulgada hoje (25/04/2007) na Primeira Semana Mundial das Nações Unidas de Segurança no Trânsito promovida pela Organização Mundial de Saúde (OMS), 35 mil pessoas morreram em 2005 no país. Desse total, 81,5% são do sexo masculino e 18,5% do sexo feminino. De acordo com o levantamento, metade das vítimas fatais são jovens. Para os jovens entrevistados, os acidentes de trânsito podem ser causados pela alta velocidade, decorrente do uso de bebidas alcoólicas, drogas e a busca de emoção da faixa etária de 16 a 25 anos de idade. Fonte: <http://www.agenciabrasil.gov.br/noticias/>

O estudo “Morte no Trânsito: Tragédia Rodoviária”, realizado pelo SOS Estradas, traz revelações surpreendentes. Veja algumas estimativas e informações do estudo:

42.000 pessoas morrem por ano vítimas de acidente de trânsito no Brasil

24.000 pessoas morrem em razão de acidentes nas estradas

Caso todas as vítimas de acidentes fossem colocadas deitadas no asfalto, teríamos praticamente uma pessoa por quilômetro de rodovia pavimentada, sendo um ferido a cada 1.100 metros e um morto a cada 7 km.

Disponível em: <http://www.estradas.com.br/sosestradas/estudos/sos_estudos_acidentes.asp>.

Acesso em: 23 fev. 2012.

Atividade 17

Pesquise dados estatísticos nos jornais, na Internet, nos órgãos de trânsito municipais, estaduais e federais da sua cidade ou região e discuta com seus colegas como divulgá-los.

Figura 31 (Guia de Estudo VI, 2012, p.251).

Chegamos ao final, e gostaria de partilhar com vocês a conclusão do trabalho de um grupo de alunos sobre o tema: *Física versus trânsito*.

Nossa conclusão...

Alunas: Ágatha Cristian, Thaissa Dias, Yasmin Santiago/Instituto de Educação Rangel Pestana

Percebemos em nosso trabalho que a Física não é contra o trânsito, que juntos eles formam um conjunto... Mas pena que os motoristas não percebiam isso, infelizmente no Brasil as pessoas aprendem a manipular os carros nas autoescolas e não a dirigir com consciência. Comparando os carros de antigamente com os carros de hoje, veremos que as nossas "máquinas" evoluíram muito, mas é aí que está o problema, os carros evoluem; mas as pessoas, não! Pode até se dar dois motivos, ou os brasileiros não estão acostumados com tanta tecnologia sobre quatro rodas, ou eles querem aproveitar de maneira absurda.

Mas os carros também não ajudam, hoje em dia os carros são tão grandes que as placas de trânsito parecem minúsculas perto deles. São tão posantes, tão bons, têm tanta tecnologia que ao sentar no banco, pegar o volante e pisar no acelerador, parece não existir limites à frente! Sem citar os bêbados que ao passarem numa curva, se imaginam numa pista reta.

Se a culpa não é da Física, não é das pessoas, não é do bêbado... Então de quem é a culpa? A culpa é do conjunto que a evolução de motoristas "inconscientes" formam. Talvez, quando começarmos a dirigir máquinas que o nosso corpo e nossa mente podem aguentar, essa "pista mude de rumo".

Disponível em: <http://www.ierpni.com.br/educacao-transito/trab_alunos/fisica-x_transito.pdf>.

Acesso em: 23 fev. 2012.

Figura 32 (Guia de Estudo VI, 2012, p.256 e 257).

No final do capítulo, na página 256, é apresentado um trabalho de conclusão de um grupo de estudantes, que relaciona os conhecimentos apreendidos em Física com aqueles relacionados em como viver de maneira cidadã.

Nesse sentido, Cassab (2008) nos mostra que a formação do cidadão inclui sua entrada e entendimento das diferentes áreas e formas de realizar conhecimento, sendo que a falta de acesso aos conhecimentos socialmente valorizados incita as diversas

formas de injustiça, discriminação, e também segregação. Dessa forma, tendo a educação como formação de valores democráticos leva o ser humano a se tornar mais consciente e digno em relação os outros sujeitos, exercendo seu papel enquanto cidadão. Mais uma vez, percebeu-se no capítulo nove, intitulado como “Conhecendo nossa casa: O planeta Terra”, o conteúdo puramente científico, sem fazer nenhuma relação com a educação para cidadania.

Por fim, o capítulo dez, que tem como título “Eu, cidadão do mundo, buscando novas alternativas”, inicia apresentando a importância da energia na vida humana e as consequências do seu alto consumo:

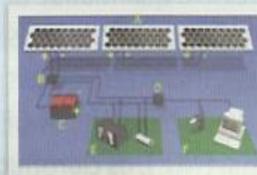
Na história humana, a energia foi fundamental para o desenvolvimento das civilizações e, hoje, aumenta a cada dia a necessidade energética para a produção de alimentos, bens de consumo, bens de serviço e de produção, lazer etc. essa situação gerada pelo modelo capitalista que incentiva o consumo, tem inúmeras consequências, como você aprendeu ao longo do Projovem Urbano. Uma das mais graves é o aquecimento global (p.268).

Posteriormente, o guia traz algumas informações acerca dos poluentes e ideias de sustentabilidade, como a utilização de outras fontes de energia que não poluem o nosso planeta, apresentado a seguir:

O que é energia alternativa?

O termo **fonte alternativa de energia** é sinônimo de uma energia não poluente, em princípio inesgotável, e que pode ser encontrada em qualquer lugar ou pelo menos na maioria deles, na natureza. São exemplos de fontes alternativas de energia: o Sol, os ventos, as marés, as ondas, a biomassa, a geotérmica e a produzida a partir do hidrogênio. Vamos conhecer algumas das transformações envolvidas?

Energia solar fotovoltaica: a energia elétrica é obtida pela transformação da luz do Sol em eletricidade, em uma célula fotovoltaica.



Energia termossolar: a energia térmica é obtida pela transformação da energia do Sol, nos chamados coletores solares: um sistema de tubos e reservatórios onde circula água.

Energia eólica: a energia elétrica é obtida da energia cinética dos ventos em turbinas compostas de: a) grandes paletas (autoajustáveis à direção e à velocidade do vento); b) um gerador interno; e c) um sistema de frenagem para controlar a velocidade, evitando danos ao equipamento.



No Brasil, a energia eólica é muito usada nas chamadas fazendas eólicas, nas regiões do Ceará, Pernambuco e Minas Gerais e os modelos de turbina variam de 1KW/10metros até 500KW/ 50 metros de altura.



Energia da biomassa: a energia é obtida do álcool, do biodiesel e dos biodigestores, sendo que estes últimos são equipamentos usados para a produção de gás natural, o **metano (CH₄)**, a partir de material biodegradável: resíduos alimentícios, esgoto, substrato da cana-de-açúcar, vinhaça, esterco orgânico entre outros).

Além desses, existem outros sistemas tecnológicos que permitem obter energia em grande quantidade, baixo custo e não poluente.

Esquema de um biodigestor. Fonte <http://www.comciencia.br/reportagens/clima/clima1> Mudança Climática e Energias Renováveis. Autor: André Santos Pereira.

Figura 33 (Guia de Estudo VI, 2012, p.270).

No final do livro, é trazida uma reflexão sobre as aprendizagens adquiridas nesse percurso de 18 meses; enfatizando a importância da cidadania e solidariedade através dos conhecimentos apreendidos no Projovem Urbano.

Síntese final

Assim, chegamos ao fim de nosso caminho no Projovem Urbano e, com certeza, mais ricos, mais experientes e conscientes. Você aprendeu muito, superou dificuldades e pode considerar-se um vencedor. Mas a caminhada está apenas começando. Você tem, a partir de agora, o compromisso de utilizar seus conhecimentos para a transformação desse nosso mundo. Pode começar com atitudes simples, que visem à preservação de sua saúde e do ambiente em que você vive e trabalha. Outros virão juntar-se a você e assim vamos escrevendo a nossa história, conforme diz Sueli Corrêa de Faria em seu artigo *Jovens e Adolescentes na Agenda 21*:

A prática da solidariedade e da cooperação, o exercício da cidadania plena e a garantia de ampliação dos direitos básicos exigem mudanças profundas de atitudes e valores, para que a juventude supere o individualismo em que se encontra imersa. Participação social é um fator fundamental para o reordenamento das relações de poder e uma nova articulação entre os diferentes atores sociais. É pela participação que o jovem irá integrar-se nos processos coletivos, aumentar sua autoestima e tornar-se sujeito de sua própria história.

[...] as possibilidades de participação social e, especialmente, de acesso a emprego estarão cada vez mais dependentes do domínio do conhecimento científico e tecnológico disponível, que dará ao jovem o poder para realizar aquilo que deseja. Todavia, será o conhecimento orientador, absolutamente individual, constituído por cultura, valores e costumes, que dará a ele a medida de tudo o que pode fazer pela construção de um mundo mais solidário com as gerações futuras.

Disponível em: <<http://www.adolec.br/bvs/adolec/P/cadernos/capitulo/cap04/cap04.htm>>. Acesso em: 23 fev. 2012.

Até lá!

Figura 34 (Guia de Estudo VI, 2012, p.271 e 272).

Com isso, percebeu-se através do conteúdo do referido capítulo, a presença de aspectos da vida cotidiana e social do estudante, revelando a necessidade da construção da democracia através de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, preparados a

opinarem a respeito das finalidades da ciência e tecnologia bem como sua influência destas em suas vidas. Corroborando com esse pensamento, Krasilchik (1988) aponta que:

O ensino das Ciências nos currículos escolares passa a agregar a importância de adquirir, compreender e obter informação e também a necessidade de usar a informação para analisar e opinar acerca de processos com claros componentes políticos e sociais e, finalmente, agir. Esse acréscimo implica um desafio novo para os interessados no ensino de Ciências, com a introdução de aspectos éticos, o que pode colocar em conjunção, ou mesmo em confronto, a sociedade e a comunidade científica. Assim, a relação entre a cidadania e o ensino de Ciências passa a envolver novas facetas que precisam ser consideradas quando da preparação de currículos e programas escolares, e propostas de formação de professores (p.56).

É concebível afirmar que o ensino de ciências na escola muitas vezes oscila entre uma preocupação mais acadêmica, de caráter mais conteudista e conceitual, e outra mais utilitária, voltada para a formação do cidadão. Logo, entende-se que o ensino dessa área apresenta como uma de suas principais finalidades a formação do cidadão cientificamente alfabetizado, capaz de não só identificar o vocabulário da ciência, mas também de compreender conceitos e utilizá-los para enfrentar desafios e refletir sobre seu cotidiano (KRASILCHIK; MARANDINO, 2007).

Acrescentam que, no intuito de querer participar de forma efetiva na sociedade, é preciso que o sujeito seja sensível na identificação e compreensão das questões, assim como nas barreiras e nas perspectivas das dificuldades levantadas, a fim de se tornar mais capaz na tomada de decisões fundamentadas de maneira responsável e conforme com seus valores e posturas éticas.

O conhecimento é tido com uma das bases fundamentais na análise das questões controversas que incluem conflitos de interpretações e decisões, dependentes de valores pessoais e sociais. Dessa forma, a preparação do cidadão para questões conflitantes requer que este seja cientificamente alfabetizado. Por conta do crescimento da ciência e tecnologia, bem como de situações conflitantes éticas e ambientais, é de suma importância que os cidadãos estejam em condições de utilizar seus conhecimentos para basear seus posicionamentos e ações.

5. IMPRESSÕES DESSA CAMINHADA

Chegamos na parte em que consideramos necessário finalizar este estudo e colocar um ponto final. Sabemos, no entanto, que o trabalho que ora apresentamos aqui, possui a maior parte dos resultados (ou tudo o que conseguimos para esta etapa de finalização da dissertação de mestrado) e que estes podem ser mais aprofundados, analiticamente, desdobrando-se em outras pesquisas em expansão.

A partir de minha experiência como professora no Projovem Urbano, me inspirei nessa política pública do Governo Federal em parceria com a Prefeitura Municipal de Feira de Santana, para desenvolver esta pesquisa que, dentre suas finalidades gerais, propõe o a educação cidadã aos jovens estudantes.

Reconhecemos nesta política pública, um currículo que foi inventado para atender especificamente um público de jovens da classe popular e que vivem em condições de vulnerabilidade. Para atingir o objetivo e ter uma experiência exitosa, foi elaborado pelo MEC/SECADI um material didático para que o currículo fosse praticado e este foi o documento analisado nesta dissertação.

Tendo em vista que o currículo é construído socialmente, realizamos um estudo que procurou compreender a forma como o ensino de Ciências, voltado para a cidadania, é apresentado no material didático do programa.

Utilizamos na análise de estudo, materiais didáticos específicos do programa, tais como o Manual de Orientações Gerais e os seis Guias de Estudo, porém o foco da nossa análise foi o guia de estudo VI (Juventude e Cidadania).

A escolha do material didático se deu pela importância que é oferecida pelo programa, já que é um material produzido exclusivamente para o Projovem Urbano.

Para tal, analisamos os textos presentes nesses materiais, a capa, apresentações, atividades e imagens. Percebeu-se que no material analisado, o Programa enfatiza o jovem estudante como sujeito de direito e protagonista da própria história. A partir da análise realizada, observamos que há uma proposta voltada para a educação para a cidadania e, em especial, voltada ao ensino de Ciências da Natureza. No entanto, por conta da questão do tempo em que o Projovem Urbano é desenvolvido (apenas 18 meses) esta “educação para a cidadania” é comprometida, pois como acontece normalmente no currículo, a seleção contempla alguns conteúdos e deixa outros à parte.

Constatamos que, de maneira semelhante ao que ocorre com as escolas regulares, o Projovem Urbano, sendo uma modalidade de educação de jovens e adultos,

apresenta uma determinada concepção relativa à função social da educação e qual cidadão o Programa propõe formar. No entanto, a dimensão da cidadania que é mostrada é a de conquista de direitos, já que o Programa foi pensando para uma parcela da população, que se encontra em situação de exclusão e sem acesso a direitos sociais básicos.

Do ponto de vista técnico, reconhecemos que a proposta pedagógica do Projovem Urbano como inovadora, nos levando a refletir acerca dos tempos e espaços pedagógicos dos modelos convencionais, além de possibilitar a experiência de um currículo integrado que contempla a Educação Básica, qualificação profissional e participação cidadã.

No entanto, embora pensado como algo a ser construído e inovador, o currículo analisado carrega alguns elementos que contradizem seu discurso. Por exemplo, percebemos, especificamente em Ciências da Natureza, ao mesmo tempo que o guia trazia elementos para a formação cidadã do estudante, em alguns momentos constatamos a valorização do fazer ciência fortemente carregada do tradicionalismo científico da década de 1970, que era voltada para a experimentação (MARANDINO; SELLES; FERREIRA, 2009).

Concordamos com Santos e Schnetzler (1998, p.256-257) que “discutir sobre ciência e educação para a cidadania significa refletir sobre como elas estão influenciando a vida do cidadão e qual o papel social que lhes compete” e continuam: “considerando que o conceito de cidadania está vinculado aos direitos, aos deveres e à participação do indivíduo na sociedade, podemos considerar que o ensino de ciências contribuirá para a formação da cidadania na medida em que favorecer a participação dos alunos na vida comunitária”.

Desse modo, reconhecemos que os conteúdos apresentados nos materiais didáticos de Ciências da Natureza do Projovem Urbano, quais sejam: “Gênero, sexualidade e cidadania”; “Sexo, prazer e atitude”; “Uso de drogas”; “Consumo de produtos químicos”; “Poluição ambiental”, entre outros, são importantes de serem ensinados e até admitimos que a proposta avança, se for comparada com os livros didáticos de ciências que são distribuídos atualmente para o “ensino regular” e que também são voltados para o público de jovens e adolescentes, mas que não enfocam para uma perspectiva cidadã.

Conclui-se, portanto, que o Projovem Urbano pode ser um programa para alavancar uma proposta curricular inovadora que contribua para uma formação cidadã

destes jovens que foram excluídos de direitos próprios e singulares de um cidadão, principalmente, no que diz respeito ao ensino de ciências, que necessita trazer uma formação além de “mini cientista”, mas que seja de um cidadão preocupado e atento com os problemas sociais que o cerca cotidianamente, que este sujeito possa enxergar o papel da ciência vinculado aos interesses e participação da sociedade.

Diante de tais considerações, espera-se que este estudo possa contribuir significativamente para a elaboração de novas pesquisas, tanto no campo do currículo, como da formação de professores e na Educação em Ciências. Logo, vislumbramos a necessidade de partir para outros modos teórico-metodológicos de análise, utilizando ferramentas como entrevistas, grupo focal, observação de aulas, junto a professores e estudantes egressos que, possivelmente, contribuirá para os campos da Juventude e da Educação em Ciências. Além do Projovem Urbano, é possível estender diferentes questões para o Projovem do Campo, que tem sido pouco investigado e que pode ser um canal promissor de novas pesquisas.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, H.W. ; MARTONI BRANCO, P.P. **Retratos da juventude brasileira: Análises de uma pesquisa nacional.** – São Paulo: Instituto Cidadania. Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo do currículo.** In: LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth. *Currículo: debates contemporâneos.* São Paulo: Cortez, 2010. p. 78 – 102.

APPLE, Michael W. **Política Cultural e Educação.** São Paulo: Cortez, 2000.

ARROYO, Miguel G. **Os Jovens, seu direito a se saber e o currículo.** In: *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo / Juarez Dayrell, Paulo Carrano, Carla Linhares Maia, organizadores.* – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. 339 p.

BOAVENTURA, Edivaldo M. **Metodologia da pesquisa:** monografia, dissertação, tese. 1 ed. São Paulo: Atlas, 2004.

CARRANO, Paulo C. Rodrigues. **Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades.** In: MOREIRA, Antônio, Flávio; CANDAU, Vera Maria. *Multiculturalismo.* Petrópolis: Vozes, 2008. p. 182-207.

CASSAB, Mariana. A Democracia como balizadora do Ensino das Ciências na Escola: Como discutir este desafio? **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências** Vol. 8 No 2, 2008. Disponível em: <<http://revistas.if.usp.br/rbpec/article/viewArticle/50>>

CASTRO, Jorge Abrahão; AQUINO, Luseni (orgs). **Juventude e Políticas Sociais no Brasil.** Brasília: IPEA- Instituto de Pesquisa Econômica aplicada, abril de 2008. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/>> Acesso em: Dezembro de 2013.

CERVO, A.L, BERVIAN, P.A e SILVA, R. **Metodologia Científica.** 6.edição, São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CHASSOT, Attico. **Alfabetização Científica:** questões e desafios para a educação. Ijuí: Unijuí, 1ª ed. 2000, 434 p., 2ª ed. 2001, 438 p.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

DAYRREL. Juarez; CARRANO, Paulo. **JUVENTUDE E ENSINO MÉDIO: QUEM É ESTE ALUNO QUE CHEGA À ESCOLA?** In: **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo / Juarez Dayrell, Paulo Carrano, Carla Linhares Maia, organizadores.** – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. 339 p. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

FISCHMAN, Gustavo E., HAAS, Eric. Cidadania. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 439-466, maio/ago. 2012. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade

FREZZA, Marcia, MARASCHIN, Cleci, SANTOS, Nair Silveira dos. Juventude como problema de políticas públicas. **Psicologia & Sociedade**; 21 (3): 313-323 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n3/a04v21n3.pdf>>

GIL, A.C. **Como elaborar Projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: Teoria e História**. Apresentação de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 35 maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a05v1235.pdf>

KRASILCHIK, Myriam. Ensino de Ciências e a formação do cidadão. **Em Aberto**, Brasília, ano 7, n.40, out./dez., 1988.

KRASILCHIK, Myriam; MARANDINO, Marta. **Ensino de Ciências e Cidadania**. 2 edição. São Paulo: Moderna, 2007 (Cotidiano escolar: ação docente).

LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp.33-52, Jul/Dez 2006. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/lopes.pdf>>

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Políticas de integração**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.184 p.

MACEDO, E. Currículo: Política, cultura e poder. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp.98-113, Jul/Dez 2006. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MAIA, Angélica Araujo de Melo, PEREIRA, Maria Zuleide Costa. Cidadania, Educação e Cotidiano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 617-631, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>

MARANDINO, Martha; SELLES, Sandra Escovedo; FERREIRA, Marcia Serra. **Ensino de Biologia: histórias e práticas em diferentes espaços educativos**. São Paulo: Cortez, 2009.

MENEZES, Isabel, FERREIRA, Pedro. Cidadania participatória no cotidiano escolar: a vez e a voz das crianças e dos jovens. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 53, p.

131-147, jul./set. 2014. Editora UFPR. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/view/36586>>

MOREIRA, Antônio Flávio, SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs). **Currículo, Cultura e sociedade**. 2ªed. São Paulo: Cortez, 1994.

NOVAES, R. Juventude e sociedade : jogos de espelhos, sentimentos, percepções e demandas por direitos e políticas públicas. **Revista Sociologia Especial: ciência e vida**. São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.antropologia.com.br/arti/colab/a38-rnovaes.pdf>>

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Revista Educar**, Curitiba, n.29, p. 83-100, 2007. Editora UFPR.

PRAIA, João, GIL-PÉREZ, Daniel, VILCHES, Amparo. O papel da natureza da ciência na educação para a cidadania. **Ciência & Educação**, v. 13, n. 2, p. 141-156, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151673132007000200001&script=sci_arttext>

PROJOVEM URBANO. **Guia de Estudo: Unidade Formativa VI** / [organização: Maria Umbelina Caiafa Salgado, Ana Lúcia Amaral; revisão ortográfica Rafael Paixão Barbosa]. – Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem Urbano, 2012.

_____. **Manual do Educador: Orientações Gerais**. Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem Urbano, 2012.

SANTOS, Elinaldo Leal; CAIRES, Flávia Cristina Batista. (Orgs.) **Conquistas da Juventude: Políticas Públicas e cidadania: Vitória da Conquista**, 2007.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira; SCHENETETZLER, Roseli Pacheco. Ciência e Educação para a Cidadania. In: CHASSOT, Attico e OLIVEIRA, Renato José. **Ciência, ética e cultura na educação**. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 1998.

SPOSITO, Marília e CARRANO, Paulo César. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, set-dez 2003, número 24. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a03.pdf>>

VILANOVA, Rita. Educação em ciências e cidadania: mudança discursiva e modos de regulação na política do Programa Nacional do Livro Didático. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 21, n. 1, p. 177-197, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132015000100012&script=sci_arttext>

Sites acessados:

<<http://www.feiradesantana.ba.gov.br/noticias.asp?idn=6562>> Acesso em 28 de junho de 2014.

<<http://www.jornalgrandebahia.com.br/2009/02/inscricoes-para-o-projovem-urbano-comecam-quarta-feira.html>> Acesso em 28 de junho de 2014.

<<http://www.feiradesantana.ba.gov.br/projovem>> Acesso em 28 de junho de 2014.