

INTRODUÇÃO

(...) a história humana não se desenrola apenas nos campos de batalha e nos gabinetes presidenciais. Ela se desenrola também nos quintais entre plantas e galinhas, nas ruas dos subúrbios, nas casas de jogos, nos prostíbulos, nos colégios, nas usinas, nos namoros de esquina. Disso eu quis fazer a minha poesia. Dessa matéria humilde e humilhada, dessa vida obscura e injustiçada, porque o canto não pode ser uma traição à vida, e só é justo cantar se o nosso canto arrasta as pessoas que não têm voz.
Ferreira Gullar – *Corpo a corpo com a linguagem*

Desde muito cedo decidi tornar-me professora. Inúmeros encontros, experiências e vivências ajudaram a confirmar esta decisão tomada ainda na adolescência. Dentre os encontros vividos não posso deixar de citar aqueles que tive com diversos professores, ao longo de minha vida escolar, que demonstravam gosto e prazer pela profissão que exerciam. A paixão com que eram professores foi determinante para a minha escolha.

O anseio de entender a realidade, de apreendê-la e, sobretudo, de conhecê-la me levou à História. Não me bastava apenas aquela história lida e decorada dos livros didáticos. Para conhecer a realidade e ainda modificá-la entendia que precisava entender melhor a História. Precisava também fazer com que os outros a entendessem e também desejassem mudá-la. Daí a decisão de ser professora de História.

Esta escolha me levou, no ano de 2001, ao curso de História da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Em meio ao entusiasmo e à ansiedade de estar na universidade, cursando a graduação que havia escolhido há algum tempo, dúvidas e incertezas acerca dessa decisão foram aos poucos surgindo. Muitos desses conflitos foram suscitados, principalmente, em função da experiência de estar dentro de um departamento que privilegiava a formação do pesquisador em detrimento do professor.

A opção pela atividade educativa é, dentro do curso de História na UFMG, considerada um ofício menor e pouco nobre se relacionado ao ofício do historiador. Mais tarde, ao elaborar esta dissertação, descobri que este fato não é específico do departamento de História em que me formei. Pelo contrário, a opção por formar apenas pesquisadores é apregoada inclusive pelo texto/documento das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Superiores de História. Nele a formação do professor de História sequer é tratada, sendo assim apresentado o perfil do profissional do curso:

O graduado deverá estar capacitado ao exercício do trabalho do historiador em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão. Atendidas essas exigências básicas e conforme as possibilidades, necessidades e interesses das IES, com formação complementar e interdisciplinar, o profissional estará em condições de suprir demandas sociais relativas ao seu campo de conhecimento (magistério em todos os graus, preservação do patrimônio, assessorias a entidades públicas e privadas nos setores culturais, artísticos, turísticos etc.) uma vez que a formação do profissional de História se fundamenta no exercício da pesquisa. (MEC/Sesu, s.d., p. 4).

O posicionamento apontado pelas Diretrizes dos Cursos de História é no mínimo contraditório se for considerado o fato de que a maioria daqueles que ingressam no curso, assim como eu, formam-se professores. Fonseca (2003), em *Didática e prática de ensino de história*, recorre a Remond (1987) para comprovar que o campo de trabalho do historiador é basicamente o ensino. Nas palavras do historiador francês entendem-se este fato:

Revelando, acentuando ou, pelo contrário, escondendo as disposições inatas ou adquiridas, entrando em composição com as influências, as circunstâncias da existência têm um papel determinante na formação de um historiador, assim como de todos os homens. As circunstâncias são, em primeiro lugar, a profissão, e a profissão, para os historiadores, é geralmente o ensino: na nossa sociedade, raros são os verdadeiros historiadores que não sejam professores. (REMOND, 1987 *apud* FONSECA, 2003, p. 66).

Em razão dessas circunstâncias, minha graduação em História foi permeada de descompassos. A falta de oportunidades para praticar a docência, por exemplo, gerava muitas dúvidas com relação a perseguir a profissão de professora. No entanto, na busca por praticar a profissão, ingressei em um projeto de extensão, existente dentro da UFMG, que possibilitava essa vivência. Este projeto, chamado Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 2º Segmento (PROEF II)¹, permitiu-me reaver os anseios de tornar-me professora, assim como apresentou-me a uma modalidade de ensino até então completamente desconhecida: a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Os significados que esta experiência trouxe para a minha vida foram inúmeros. Foi a partir dela que decidi seguir como professora de História. Mais do que isso: foi depois dela que me tornei educadora de educandos jovens e adultos e pesquisadora do campo teórico da EJA.

¹ O PROEF II, juntamente com o “Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 1º Segmento” (PROEF I) e o “Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos” (PEMJA), formam o chamado Programa de Educação Básica da UFMG. Este programa possui a finalidade de oferecer às pessoas da comunidade acadêmica e do entorno da universidade oportunidades de escolarização básica. Os objetivos destes projetos serão mais bem explicitados no Capítulo 2.

Através, portanto, dessa experiência vivida, quis buscar entender se ela o era também importante para outros. Ou seja, desejava compreender se para aqueles que também foram professores/monitores de História no PROEF II aquela vivência era relevante e significativa.

Surgiram, a partir de então, algumas perguntas: em meio às dúvidas e conflitos suscitados pela formação de professores, quais são os significados de experimentar uma experiência docente em um projeto de EJA? Mais ainda: tornar-se professor é realmente um caminho permeado de descompassos, conflitos, avanços e retornos? Além disso: em que medida uma experiência docente vivida dentro da extensão universitária influencia a prática profissional de professores de História depois de formados?

O levantamento de dados e a pesquisa suscitada a partir desses questionamentos foram direcionados pela certeza de que “o processo em que alguém se torna professor(a) é histórico.” (FONTANA, 2005, p. 50). Os indivíduos formam-se professores na relação com o contexto e com a realidade que os cerca, eles se apropriam das “vivências práticas e intelectuais, de valores éticos e das normas que regem o cotidiano educativo e as relações no interior e exterior do campo docente.” (FONTANA, 2005, p. 50). Na pesquisa realizada busquei ter esta premissa em mente, a fim de compreender os sujeitos que colaboraram com ela como indivíduos que se constituem historicamente.

Neste processo investigativo, a questão sobre a necessidade de uma formação específica para o trabalho com os sujeitos jovens e adultos também foi cotejada. A formação docente no PROEF II tem a intenção de formar educadores com o perfil para trabalho com a EJA, o intuito desse projeto não é, portanto, formar qualquer professor, mas especificamente o educador da EJA. Esta iniciativa está em consonância com o que é apregoado pelo parecer aprovado pela Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) – CNE/CEB/11/2000 – sobre as diretrizes curriculares para Educação de Jovens e Adultos que diz:

Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer. (p. 20).

Nos moldes de Freire (2000), a realidade desses sujeitos “começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e das educadoras.” (FREIRE, 2000, p. 15). Tenho, desse modo, o desejo de entender como uma iniciativa nos padrões do PROEF II atende as necessidades de formação específica para a EJA.

O objetivo desta pesquisa é, assim, tentar compreender o alcance que a prática formativa, em um espaço como o PROEF II, tem na formação inicial dos graduandos da licenciatura em História na UFMG. Buscando assim entender como um projeto de extensão universitária, nestes moldes, influencia as escolhas, os caminhos e as experiências vividas pelos educadores que tiveram parte de sua formação neste lugar. Ao investigar esta questão, há o esforço de buscar a comprovação da perspectiva que demonstra que a EJA deve contaminar os Ensinos Fundamental e Médio, e não o contrário – visão já apontada por Arroyo (2006), que será mais bem tratada na primeira parte dessa investigação. Assim, a hipótese trabalhada é a de que a experiência docente no PROEF II, com educandos jovens e adultos, transformaria as trajetórias de formação dos licenciandos em História, mudando as formas de compreensão do que é trabalhar, ensinar e educar, em todas as modalidades de ensino.

A pesquisa que é apresentada nesta dissertação nasceu de questionamentos ligados aos caminhos traçados por mim ao longo de um ininterrupto processo de tornar-me professora. Ela se divide em quatro capítulos estruturados da seguinte forma: o primeiro tratará de localizar os eixos teóricos norteadores da investigação. É assim apresentado o histórico das políticas públicas em EJA, assim como as discussões sobre a formação de professores. São trabalhados também os estudos sobre formação de educadores na EJA e os debates sobre a formação do professor de História.

O segundo trata da relação travada entre as universidades públicas brasileiras com a formação de professores e com a EJA. São apresentadas nesta parte do texto a organização e a estruturação do curso de História da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH) da UFMG e também do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA), a qual pertence o PROEF II.

O terceiro capítulo apresenta as expectativas iniciais, os enfrentamentos e as realidades encontrados ao longo da pesquisa. Procura, desse modo, apresentar os caminhos metodológicos traçados durante a investigação.

No quarto capítulo estão expostas as análises e as respostas apuradas a partir dos dados coletados. São assim apresentados os anseios que cercam a formação de professores, as descobertas

em torno da EJA, os significados, os encontros e a importância atribuída à experiência vivida por professores/monitores de História ao PROEF II.

Na quinta e última parte do trabalho estão colocadas as considerações finais. É feito um trabalho de discussão dos temas que surgiram ao longo do texto e ainda são propostas algumas conclusões a partir do estudo feito e da análise dos materiais coletados.

1. OS EIXOS TEMÁTICOS DA PESQUISA

Sempre que os homens lhe diziam palavras difíceis, ele saía logrado. Sobressaltava-se escutando-as. Evidentemente só serviam para encobrir ladroeiras. Mas eram bonitas. Às vezes decorava algumas e empregava-as fora de propósito. Depois esquecia-as. Para que um pobre da laia dele usar conversa de gente rica?

Graciliano Ramos – *Vidas secas*

Neste primeiro capítulo tenho o objetivo de localizar as discussões que cercam os eixos teóricos norteadores da pesquisa. Meu intuito é apresentar e debater, ainda que de forma concisa, os eixos aqui previstos e seus desdobramentos com relação ao tema proposto. Assim, em primeiro lugar, trabalho com as discussões que orientam e que localizam a modalidade EJA no âmbito dos debates sobre educação. Em seguida, o foco recai sobre os estudos acerca da temática formação de professores, assunto este que apresenta substantiva produção acadêmica e que ainda hoje é pauta de inúmeras discussões.

A escolha da temática e os caminhos percorridos pela pesquisa demonstraram que havia a necessidade de ampliar e de desdobrar estes dois grandes eixos, para abarcar melhor as áreas que a investigação atravessa. Desse modo, o eixo EJA também é apresentado sob o prisma da formação de educadores para este campo de atuação. Os debates analisados sobre formação de professores são, ainda, complementados por algumas discussões sobre a formação do licenciado em História. A escolha pelo trabalho com estas áreas do conhecimento e seus desdobramentos advém, essencialmente, das experiências vivenciadas por mim durante o processo de formação inicial na graduação do curso de História.

Embora trabalhe com estudos sobre a EJA e a formação de professores de forma separada, não há dúvidas de que estes temas não são estanques. Sabe-se que cada área tem um objeto de interesse, cada campo se debruça, dentro do âmbito geral da educação, sobre um aspecto mais pormenorizado. Portanto, compreendidas assim, separadamente, a impressão que se tem é que os interesses que movem estes eixos, aqui apresentados, estão difusos e encontrar pontos de intersecção entre eles pode ser tarefa difícil. O intuito deste primeiro capítulo é, assim mesmo, delinear as áreas e buscar uma interlocução entre elas para compreender como a literatura acadêmica pode ajudar na estruturação teórica sobre a pesquisa que agora é introduzida.

1.1 Breve histórico das políticas públicas para o campo da Educação de Jovens e Adultos

A EJA é uma modalidade educativa que se configura como um campo aberto e de experiências diversificadas, que objetiva atender a jovens e adultos que tiveram o direito à educação negado em algum momento de sua trajetória de vida. Apesar de ser reconhecida no plano político-institucional², como um campo de direitos, ao longo de sua história, a EJA enfrenta um caminho de avanços e retrocessos, que a coloca, assim como afirmam Arroyo (2005) e Di Pierro (2005), em um espaço pouco privilegiado e indefinido no campo das políticas públicas, o que dificulta a sua reconfiguração e conseqüente definição de sua identidade³. A EJA ocupa, assim, um lugar marginal e pouco privilegiado, reflexo da permanência da concepção de ensino compensatório que persiste na cultura escolar brasileira, nutrindo “(...) visões preconceituosas, que subestimam os alunos, dificulta que os professores valorizem a cultura popular e reconheçam os conhecimentos adquiridos pelos educandos no convívio social e no trabalho.” (DI PIERRO, 2005, p. 1118).

Sem dúvida, a indefinição e o descaso nesse campo têm origem no fato de que este não foi reconhecido “nem pela sociedade nem pelo Estado como um direito e um dever, como responsabilidade pública” (ARROYO, 2005, p. 27), o que necessariamente provocou a exclusão da área, ao longo de décadas, tanto em relação ao financiamento quanto em relação à qualidade dos programas que atendem a seus sujeitos.

Ao percorrermos a história da educação de jovens e adultos, percebemos que o caminho por ela tomado, no campo político-institucional, foi fundamentalmente determinado pelo contexto histórico de cada época, o que provocou variações nos tipos de programas e projetos ofertados aos demandatários dessa modalidade educativa. Desse modo, avanços no sentido de reconhecimento do direito à educação de jovens e adultos pouco ou não escolarizados podem ser registrados já a partir do final da década de 1940, quando foram implementadas as primeiras políticas públicas com o intuito de atender a demanda de educação escolar para adultos.

² O reconhecimento político-institucional do direito de jovens e adultos à educação fundamental aconteceu a partir da promulgação da Constituição de 1988 que no artigo 208 prevê: “Ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria.”.

³ Este processo de reconfiguração da EJA e de definição de sua identidade pode ser identificado com os debates que envolvem o reconhecimento da diversidade sociocultural dos educandos, assim como o reconhecimento do paradigma da educação ao longo da vida em contraposição ao paradigma da educação compensatória. (DI PIERRO, 2005).

Tais políticas tomaram a forma de campanhas de alfabetização⁴ que se espalharam pelo território brasileiro, durante a década de 1950, e fizeram cair os índices de analfabetismo, embora os baixos níveis de escolarização ainda permanecessem. Já no início dos anos de 1960, surgiu o movimento de educação e cultura popular que estava ligado a movimentos sociais, a grupos da Igreja Católica e a governos municipais de algumas regiões do país. Segundo Haddad e Di Pierro (2000) nestes anos

as características próprias da educação de adultos passaram a ser reconhecidas, conduzindo à exigência de um tratamento específico nos planos pedagógico e didático. [...] A educação de adultos passou a ser reconhecida também como um poderoso instrumento de ação política. Finalmente, foi-lhe atribuída uma forte missão de resgate e valorização do saber popular, tornando a educação o motor de um movimento amplo de valorização da cultura popular. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 113).

Naquele momento, em meio à efervescência da época, estes movimentos de cultura e educação popular passam a propor uma educação de adultos voltada para a reflexão e crítica à realidade, com vistas à transformação social. O diálogo, seguindo as prerrogativas de Paulo Freire, em sua *Pedagogia do oprimido*, surge como paradigma do princípio educativo, operando a conscientização do educando adulto como sujeito do conhecimento, da aprendizagem e da transformação social. Os movimentos de Educação Popular operaram, dessa maneira,

um salto qualitativo na educação de adultos em relação às campanhas anteriormente desenvolvidas pela União. O fato que os tornava radicalmente diferentes era o compromisso político explícito, assumido com os grupos oprimidos da sociedade e sua orientação direcionada à transformação das estruturas sociais. (VIEIRA, 2007, p. 5).

Dentre as experiências que compõem o movimento de Educação Popular sobressaíram as seguintes iniciativas: o Movimento de Educação de Base (MEB), ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil; os Centros Populares de Cultura (CPC), ligados à União Nacional dos Estudantes; o Movimento de Cultura Popular (MCP), iniciativa da prefeitura de Recife; a Campanha de Educação

⁴ Como mostram Haddad e Di Pierro (2000, p. 110) esta campanha foi criada “em 1947 com a coordenação do Serviço de Educação de Adultos e se estendeu até os fins de da década de 1950, denominou-se Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA. Sua influência foi significativa, principalmente por criar uma infra-estrutura nos estados e municípios. Duas outras campanhas ainda foram organizadas pelo Ministério da Educação e Cultura: uma em 1952 – a Campanha Nacional de Educação Rural – e outra em 1958, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo. Ambas tiveram vida curta e pouco realizaram.”

popular da Paraíba (CEPLAR); a Campanha de Pé no Chão também se Aprende a Ler, da prefeitura de Natal.

A rica experiência daqueles anos, entretanto, foi bruscamente interrompida pelo golpe militar da década de 1960. Neste período, uma diretriz totalmente oposta daquela vivida pelos movimentos de educação e cultura popular foi adotada; primeiro, através da perseguição àqueles que ajudaram a construir tal experiência; depois, em 1967, com implementação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL); e, em seguida, já em 1971, com a aprovação da reforma do ensino de 1º e 2º graus, a Lei 5692/1971, que regulamentou o ensino supletivo no país. Tais programas e reformas objetivavam garantir a legitimação do regime e “repor a escolaridade não realizada na infância e adolescência, então consideradas os ciclos da vida mais adequados à aprendizagem.” (DI PIERRO, 2005, p. 1117).

Ao final do regime, já na década de 1980, durante o contexto de redemocratização do país e de luta por direitos negados, a Constituição Federal de 1988 veio ratificar o reconhecimento de alguns direitos sociais, dentre os quais os de jovens e adultos pouco ou não escolarizados ao ensino fundamental gratuito. Embora as disposições contidas na Carta Magna tenham trazido significativa expansão e melhoria do atendimento da escolarização de jovens e adultos, a perspectiva que prevaleceu durante o decorrer da década de 1990 e que ainda não foi superada nos dias de hoje foi a de ensino compensatório para esta modalidade, resquício do ensino supletivo, instituído pela LDB 5692/1971, em nossa cultura escolar.

Neste sentido, nos anos de 1990, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, em um contexto de políticas e posicionamentos neoliberais, a postura que se destacou foi a de omissão do Estado frente às demandas educacionais dos sujeitos jovens e adultos. Desse modo, a EJA nos anos de 1990 ocupou um lugar pouco privilegiado na escala de prioridade estabelecida pelo governo federal no âmbito das políticas públicas.

A União baseava-se na controvertida constatação de que a solução para o problema do analfabetismo e da baixa escolaridade estava no investimento na escolarização de crianças e jovens em idade escolar. Tal argumento foi o principal motivador para a retirada das matrículas de EJA do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF)⁵. Com a falta de financiamento e com a pequena importância destinada à educação de jovens e adultos, os

⁵ O FUNDEF foi criado pela Emenda Constitucional nº 14, de 12.09.1996, e regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e pelo Decreto nº 2.264, de 27 de junho de 1997.

imperativos e as demandas educativas dos sujeitos da EJA “quando consideradas, foram abordadas com políticas marginais, de caráter emergencial e transitório, subsidiárias a programas de alívio da pobreza.” (DI PIERRO, 2005, p. 1123). As demandas, as ofertas e os serviços prestados à EJA dependeram, a partir daí, “da capacidade financeira de cada Unidade da Federação, da vontade política dos respectivos governantes, da demanda e pressão social da população local em defesa desse direito.” (DI PIERRO, 2005, p. 1124).

Se no campo político-institucional o que caracterizou a EJA, neste momento, foi a falta de financiamento e a marginalização com relação às políticas públicas, no campo da organização da sociedade civil e dos movimentos sociais, a década de 1990 foi relativamente profícua para a luta pelos direitos de jovens e adultos pouco ou não escolarizados. Como reação às políticas marginais propostas pela União, o movimento de educação de adultos, aos poucos, se reorganizou com o intuito de agir em favor do reconhecimento dos direitos já garantidos de jovens e adultos. Contribuíram para a revitalização dessas lutas as discussões suscitadas pela preparação para a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), realizada em 1997, em Hamburgo. A V CONFINTEA representou um marco importante para a EJA de um modo geral, na medida em que promoveu uma significativa mudança na forma de compreendê-la, ao instituir a concepção de educação ao longo da vida, o que levou à superação, ao menos nos âmbitos das discussões e debates, do paradigma da educação compensatória.

O movimento de preparação para a V CONFINTEA otimizou a organização em fóruns dos vários segmentos que estavam envolvidos com a área até aquele momento. Os Fóruns de EJA, criados na segunda metade dos anos de 1990, exercem um papel importante para a luta pela efetivação do direito à educação de jovens e adultos. Da necessidade de socializar e compartilhar as experiências discutidas e vivenciadas nos diversos fóruns, passaram a ser organizados os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAs), que acontecem desde 1999. Os ENEJAs, a partir de então, ocorreram de forma regular, em várias regiões do país. Esta regularidade demonstra o vigor da EJA no contexto atual. Neste sentido, como demonstra Machado (2007) “houve um fortalecimento, enquanto organização social e política, nos diversos segmentos que atuam no campo da Educação de Jovens e Adultos.” (MACHADO, 2007, p. 3).

A exigência de que não apenas seja garantido o acesso de jovens e adultos à escola, mas que também seja autorizada a permanência desses sujeitos na educação básica é o que estimula a continuidade desse movimento pela EJA, representado pelos Fóruns e ENEJAs. As discussões em

torno da área são impulsionadas pela necessidade de que sejam assegurados a ampliação, o acesso e a permanência de jovens e adultos nos cursos de EJA. É com a garantia dessas prerrogativas que a educação como direito⁶ poderá ser alcançada. Neste sentido, Di Pierro (2005), Machado (2007) e Paiva (2007) enfatizam que, para transpor este desafio, o financiamento da EJA deve estar garantido, “pois não há como falar em direito à educação, sem tocar nas condições reais para que este direito se efetive”. (MACHADO, 2007, p. 6)

No contexto político atual, correspondente aos mandatos do presidente Lula, a EJA vislumbra ocupar um lugar mais favorável no âmbito das políticas públicas, recuperando alguns dos direitos a que ficou privada durante o governo anterior. O poder público assumiu maiores responsabilidades com relação à educação de jovens e adultos, embora esta responsabilização não seja ainda suficiente para inverter os rumos da EJA. Contribuíram para isso a criação do Departamento de Educação de Jovens e Adultos – DEJA, na Secad/MEC⁷ e a inclusão das matrículas de jovens e adultos no recém-criado FUNDEB⁸, substituto do antigo fundo de financiamento, o FUNDEF.

A instituição do DEJA/Secad constituiu um significativo passo para o campo, na medida em que a EJA encontra agora representação dentro do Ministério da Educação (MEC), que é o órgão responsável pelas políticas públicas para a educação no país. O DEJA/Secad se estabeleceu como um importante instrumento de intercâmbio entre governo federal e os segmentos envolvidos com a educação de jovens e adultos, principalmente os Fóruns de EJA. Sobre o DEJA/Secad, Machado (2007, p. 7) salienta que o departamento atua como coordenador das políticas públicas para educação de jovens e adultos, o que o torna referência para as reivindicações da área.

⁶ Para tornar claro o conceito de Educação como Direito que é aqui explorado, utilizei a definição dada por Haddad (2003), em texto para o “Relatório Nacional para o Direito à Educação”, segundo ele: “Conceber a Educação como Direito Humano diz respeito a considerar o ser humano na sua vocação ontológica de querer ‘ser mais’, diferentemente dos outros seres vivos, buscando superar sua condição de existência no mundo. (...) A educação é um elemento fundamental para a realização dessa vocação humana. Não apenas a educação escolar, mas a educação no seu sentido amplo, a educação pensada num sistema geral, que implica na educação escolar, mas que não se basta nela. (...) Outro aspecto importante e que fundamenta a Educação como um Direito Humano diz respeito ao fato de que o acesso à educação é em si base para a realização dos outros Direitos.” (HADDAD, 2003, p. 1)

⁷ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), criada em julho de 2004, com o objetivo de reunir em uma única secretaria no MEC temas como alfabetização e educação de jovens e adultos, educação do campo, educação ambiental, educação escolar indígena e diversidade étnico-racial.

⁸ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (FUNDEB), instituído pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, e regulamentado pela Medida Provisória nº 339, posteriormente convertida na Lei nº 11.494/2007.

Com relação ao financiamento, a inclusão das matrículas de jovens e adultos no FUNDEB representa um importante passo para o reconhecimento da EJA como área de investimento em políticas públicas. Assim, a entrada no FUNDEB é bastante positiva, contudo, sua aprovação ainda é recente, o que não permite tirar conclusões efetivas sobre os impactos deste financiamento para a EJA.

Não se trata, neste momento, de negar a positividade da entrada das matrículas de EJA no FUNDEB, mas sobretudo reconhecer que nossa questão hoje é outra: identificar os efeitos da entrada com os limites impostos pela regulamentação e sermos propositivos quanto às saídas que precisamos encontrar na política de financiamento que não limite, mas, ao contrário, permita a ampliação das matrículas, num reconhecimento de educação como direito. (MACHADO, 2007, p. 8).

Neste sentido, o caminho percorrido pela EJA atualmente demonstra avanços em diversos aspectos, contudo, há necessidade de se avançar mais em algumas concepções que norteiam a EJA. Mesmo com o reconhecimento político e institucional dessa modalidade, cabe ainda àqueles setores comprometidos com ela propor maneiras para prosseguir com a luta pelo reconhecimento da educação como direito e direito ao longo de toda a vida. A afirmação desta idéia é o passo para a superação das concepções aligeiradas e marginais de educação que permanecem nesta área, já que ainda há a prevalência da educação a serviço da lógica de mercado.

Contudo, a partir do reconhecimento destes direitos, outros desafios são colocados, dentre eles o desafio de pensar a configuração da educação de jovens e adultos como campo de estudos e de atuação profissional. Das recentes discussões sobre a configuração do campo da EJA, surge o interesse de pensar a formação do educador de jovens e adultos, que, como apontam os estudos, não pode ficar a cargo de qualquer pessoa. A superação da idéia de que a EJA é “terra sem dono” (ARROYO *apud* SOARES, 2004, p. 25), que ocupa um lugar marginal no âmbito da educação, passa também pelo reconhecimento da necessidade de se ter uma formação específica para o trabalho com jovens e adultos.

1.1.1 A formação do Educador de Jovens e Adultos: panorama das discussões

A EJA constitui, no Brasil, um grande desafio para os governos federal, estaduais e municipais, como já foi ressaltado. Mas é também um campo de desafios para a sociedade em geral, inclusive para as universidades, na medida em que os números sobre a realidade da educação de jovens e adultos se mostram provocadores⁹.

Estes dados possibilitam a compreensão de que as questões que cercam o campo da EJA devem ser enfrentadas sob o prisma quantitativo, mas, também, qualitativo. Há, dessa maneira, um enorme contingente de brasileiros cujo direito à educação não foi ou não é respeitado, situação que contribui fortemente para a manutenção de problemas e desigualdades históricas do país. Os números, neste sentido, demonstram que a luta pela efetivação do direito à educação não é um discurso vazio, pelo contrário, tal discurso encontra eco e sentido a partir da apresentação destas estatísticas.

Por outro lado, a constatação de que à grande parcela do povo é negado o direito constitucional à educação não levou obrigatoriamente à organização de programas educacionais de boa qualidade aos jovens e adultos que decidem voltar aos estudos. Com relação a estes programas, “questiona-se a adequação das metodologias, dos currículos, do material didático, dos tempos e espaços, das formas de avaliação e, sobretudo, da formação inicial e continuada dos professores.” (HENRIQUES; DEFOURNY, 2006, p. 8).

De fato, como também demonstram os dados, a grande maioria¹⁰ dos docentes que trabalha na EJA não possui formação para o trabalho com educandos jovens e adultos. Esta situação tem incentivado estudos e pesquisas que buscam a compreensão da necessidade de uma formação adequada e específica para educadores da EJA. Estas observações possuem a intenção de – através da

⁹ Segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), baseados nos estudos divulgados em 2006 pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD/IBGE), houve relativo avanço em relação às taxas de analfabetismo e escolaridade dos brasileiros. Entretanto, os números ainda são considerados altos, portanto, insatisfatórios. Os resultados divulgados pelo IBGE evidenciam redução da taxa de analfabetismo na faixa etária de 15 anos ou mais. A queda, em relação a 2005, fez recuar o índice brasileiro de 10,9 % para 10,2%, em 2006. O número médio de anos de estudo também apresentou melhoria na população de 15 anos ou mais. Tanto para o Brasil, como para todas as regiões, houve aumento de 0,2 ano de estudo em relação a 2005. Com isso, a taxa média brasileira atingiu 7,2 anos, tendo como extremos as regiões Sudeste (7,9 anos) e Nordeste (5,8 anos). Contudo, isso revela que apenas a primeira região está em vias de atingir, ao menos em termos médios, a escolarização mínima obrigatória de oito anos de estudos, estabelecida pela Constituição Federal de 1988. Fonte: http://www.ipea.gov.br/sites/000/02/pdf_release/18Pnad_Primeiras_Analises_2006.pdf

¹⁰ Não foram encontrados dados exatos sobre o número de professores que não possuem formação adequada para trabalhar com educandos jovens e adultos. Entretanto, Henriques e Defourny (2006, p. 8) afirmam que dos 175 mil professores que ensinam atualmente na modalidade EJA, Ensino Fundamental, a grande maioria não possui formação condizente com esta área.

discussão a respeito da formação de educadores de jovens e adultos – contribuir para a garantia a uma educação de qualidade para estes sujeitos. Tendo isto em vista, a discussão a respeito da formação do educador da EJA, segundo demonstra Soares (2006),

tem estado presente nas reuniões de professores, seminários, fóruns e encontros de educação de jovens e adultos. Simultaneamente, aos debates sobre o direito dos jovens e adultos à educação, as políticas para a EJA, as condições físicas de oferta da EJA, as propostas curriculares e os recursos didáticos, a temática sobre a formação do educador no campo da EJA têm ocupado cada vez mais lugar de destaque. Sendo uma entre tantas questões discutidas na EJA, a formação vem sendo colocada como uma das estratégias para se avançar na qualidade da educação. (SOARES, 2006, p. 9).

A temática da formação de educadores de jovens e adultos encontra-se, desse modo, em um espaço privilegiado nas discussões a respeito da EJA. Neste sentido, já existe uma relativa produção sobre este assunto, apesar do recente interesse despertado pelo tema no debate acadêmico¹¹. Um panorama dos temas e dos debates sobre estas questões é necessário a fim de problematizar e situar a pesquisa que aqui será apresentada.

Os estudos feitos por Arroyo (2006), Fischer (2006), Masagão (1999) e Soares (2004) enfatizam a necessidade da formação específica para o trabalho com educandos jovens e adultos. Dadas as especificidades que caracterizam a vida desses sujeitos, nada mais adequado do que um educador que conheça as características que, de um modo geral, definem o público que constitui a EJA. Portanto, “a formação de profissionais na área pode contribuir para a reconfiguração deste campo de trabalho, além de atender com maior qualidade as populações da EJA.” (SOARES, 2004, p. 25).

A discussão sobre a especificidade do trabalho com jovens e adultos já foi colocada há bastante tempo, contudo, foi apenas recentemente que a discussão ganhou mais relevância. Como assinala Soares (2004),

embora não seja uma questão propriamente nova, na medida em que, desde, pelo menos, a Campanha Nacional de Educação de Adultos, de 1947, discute-se a necessidade de uma formação específica para a atuação do educador voltada para os adultos, é somente nas últimas décadas que o problema ganha uma dimensão mais ampla. Esse novo patamar em que

¹¹ Diniz-Pereira (2006), em pesquisa realizada sobre artigos apresentada na ANPED a respeito do assunto, afirma que o interesse acadêmico sobre a questão é recente e “parece evidente a necessidade de mais estudos sistematizados sobre a temática.” (p. 199). Entretanto, relata que houve um aumento no número de artigos e pôsteres apresentados à ANPED entre os anos 2000/2005. De acordo com o levantamento realizado por este autor, ao longo desse período, dez trabalhos discutiam diretamente a formação de educadores de EJA, outros nove artigos trabalhavam indiretamente o assunto.

a discussão se coloca relaciona-se à própria configuração do campo da Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, a formação de educadores tem se inserido na problemática mais ampla da instituição da EJA como um campo pedagógico específico, que, desse modo, requer a profissionalização dos seus agentes. (SOARES, 2004, p. 26).

Esta constatação também está contida na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/1996). Na lei, a profissionalização do docente que atua neste segmento da educação é contemplada, pois esta prevê um atendimento adequado às características de jovens e adultos trabalhadores em processo educativo. A partir disso, não restam dúvidas de que inclusive as bases legais para o atendimento específico aos sujeitos da EJA já foram lançadas¹².

Os estudos sobre esta área buscam a ampliação da discussão, tentam, a partir das pesquisas, localizar a questão dentro do próprio escopo que acompanha a EJA atualmente. Desse modo, assim como a EJA é compreendida como uma área marginal dentro da Educação, a formação de educadores de jovens e adultos também ocupa um espaço de pouco privilégio dentro da academia, visto que a presença de cursos com formação inicial específica para o campo da EJA é ainda pequena, apesar de sua relevância¹³. A formação para esta área é, na maioria das vezes, contemplada em cursos rápidos de capacitação e reciclagem, que não consideram toda a complexidade da área. Ao confirmar esta perspectiva, Soares (2004) aponta que “a formação recebida pelos professores, normalmente por meio de treinamento e cursos aligeirados, é insuficiente para atender as demandas da educação de jovens e adultos”. (SOARES, 2004, p. 27).

Há que se pensar acerca da participação das universidades naquilo que tange à formação de educadores para a EJA, o que, inevitavelmente, levanta a questão da institucionalidade do campo. É colocada, a partir daí, a necessidade das universidades brasileiras em se envolverem mais profundamente com este desafio, ampliando os espaços para a discussão da EJA, inserindo-a nos cursos de graduação e pós-graduação, além, é claro, da extensão. A institucionalidade da educação de jovens e adultos é necessária para definir mais claramente as perspectivas, os conhecimentos e os saberes que envolvem a área, trazendo conseqüências para a reconfiguração do campo, pois traria, assim “as condições para que se acumulasse um corpo de saberes práticos e teóricos passível de ser

¹² A LDB 9394/96 estabelece, no art. 4, inciso VII, “oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola”.

¹³ Soares (2004), em pesquisa sobre a formação inicial de educadores de jovens e adultos, levanta alguns dados do INEP, recolhidos em 2005, sobre cursos de Pedagogia que trabalham com a EJA. Segundo estes dados, das 619 instituições universitárias apenas 16 ofereciam habilitação específica e, dos 1499 cursos, existiam apenas 25 ofertando formação em EJA.

organizado como conteúdo da formação inicial dos educadores e fonte para seu aperfeiçoamento profissional por meio da formação contínua.” (MASAGÃO, 1999, p. 9).

As discussões sobre a institucionalidade da EJA vêm acompanhadas dos debates sobre a profissionalização da área e, conseqüentemente, sobre a constituição de uma identidade para este campo. Desse modo, é perceptível que a definição de uma identidade própria à EJA, inevitavelmente, provocará a definição desta como área de atuação profissional. Entretanto, Masagão (1999) chama a atenção para o fato de que seria necessário avançar nestas discussões, já que os estudos e pesquisas acadêmicas sobre a área há muito esgotaram os debates sobre a insuficiência da formação de educadores da EJA. Um novo passo deve ser dado, para que se torne possível a “sistematização de conhecimentos que contribuam no plano teórico para a constituição desse campo pedagógico e, conseqüentemente, para a formação de seus educadores”. (MASAGÃO, 1999, p. 11).

A definição de uma identidade para a EJA seria este passo a mais nas discussões e a constituição dessa identidade passaria, necessariamente, como apregoa Arroyo (2006), pela definição do perfil dos educadores aptos ao trabalho com jovens e adultos. A falta de parâmetros para a definição do perfil desses educadores está ligada ao fato de que a EJA historicamente foi uma “área em construção, em constante interrogação” (ARROYO, 2006, p. 18). Entretanto, não vê como problema o fato de a EJA ter-se construído em meio a interrogações porque, segundo ele, a riqueza deste campo encontra-se exatamente neste fato. Para este autor,

um aspecto que talvez tenha sido muito bom para a própria EJA é o fato de ela não ter conseguido nunca, ou nem sequer tentado, conformar-se no sistema educacional. Isso fez com que não se tentasse também conformar a formação do educador e da educadora da EJA num marco definido. (ARROYO, 2006, p. 18).

Nota-se, desse modo, que Arroyo (2006) levanta um impasse dentro dos debates que cercam a formação desse educador. Até agora, os autores aqui discutidos corroboram com a necessidade de produzir esta identidade e esta especificidade do educador em EJA, para conseqüentemente se falar em profissionalização da área. Contudo, este autor levanta um questionamento em torno desse ponto, exatamente por acreditar que a profissionalização e a institucionalização da EJA – feitas pelo prisma exclusivo da escolarização – possam engessar a vivacidade e a complexidade da área.

Para superar tal impasse, ele propõe a construção de um perfil de educador de jovens e adultos que, obrigatoriamente, leve em consideração a profícua história da EJA, buscando suas raízes nas experiências da Educação Popular; as características dos sujeitos que a constroem; o desenvolvimento

de uma sensibilidade específica para o trabalho com estes sujeitos e, ainda, a luta histórica por emancipação que acompanha o campo desde seu surgimento. Assim, deve-se evitar o erro de conceber este processo de constituição da identidade da EJA somente pelo viés da escolarização, para ele “ver apenas esses jovens e adultos no olhar escolar é negar a especificidade da EJA e do perfil do educador.” (ARROYO, 2006, p. 23). Caberia também, neste caminho de construção do perfil do educador, insistir no fato de que o “E” que acompanha a sigla “EJA” significa “educação” e não “ensino”, fato que, de certa forma, já direciona os caminhos para a definição da formação de educadores para este campo.

Este seria um traço no perfil de formação: formar a consciência e a identidade de educadores, seja da infância, seja dos jovens e adultos. Se a LDB enfatiza o ‘E’ de educação, essa mesma ênfase terá de definir o seu profissional: educador. Logo, políticas de formação com ênfase no domínio das artes, saberes e sensibilidades do ofício de educador, de ensinar-educar-formar articulador. (ARROYO, 2006, p. 25).

Fischer (2006) ao propor um contraponto às idéias enunciadas por Arroyo (2006) insiste na necessidade de que a construção desse perfil do educador da EJA deve ter um parâmetro mais próximo da realidade. Por isso, na formação desse educador deve recair um olhar que inclua a compreensão sobre o

contexto histórico que este profissional atua, com seus múltiplos horários de trabalho, em turnos e escolas diferentes e também o entorno social em que não se constata mais as claras relações entre movimento docente, luta por direitos e encontros de poderes ditatoriais. (FISCHER, 2006, p. 34).

Além da compreensão do contexto histórico em que atuam educadores e educadoras de jovens e adultos, uma perspectiva mais realista e concreta sobre as características dos sujeitos que compõem a EJA deve ser criada. Os sujeitos da EJA, por muitas vezes, são compreendidos como homens e mulheres em constante busca por emancipação. Há, contudo, que enxergar também entre estes sujeitos outros interesses que os movem, para assim construir um perfil de educador que compreenda a complexidade e a diversidade que compõem a área. Nem sempre, segundo Fischer (2006):

encontramos esse adulto organizado e dentro de uma luta coletiva, ou ainda com uma consciência clara de seus interesses (...) não vejo ações que demandam projetos coletivos, questões emancipatórias, mas, sim, demandas de cunho imediatista do tipo ‘quero meu emprego’, ‘quero minha certificação’ ou mesmo, ‘quero namorar’, ‘quero encontrar um grupo de convivência’. (FISCHER, 2006, p. 35).

Ao trabalhar com este perfil de educador, – que conhece a história da EJA, que é sensível à luta contra a exclusão e marginalização das camadas populares; que conhece a complexidade dos interesses que movem esses sujeitos e que, ao longo de seu processo de formação, também sofre processos “deformadores” (ARROYO, 1985) – há, inevitavelmente, o fortalecimento da área, na medida em que aquilo que está sendo proposto deveria “compor o currículo de formação básica de todos educadores” (MASAGÃO, 1999, p. 19). É dessa forma que a EJA pode deixar a posição de pouco privilégio que ocupa dentro da estrutura educacional e passar, a partir daí, a ocupar o centro das discussões. Ao afirmar que a reconfiguração da EJA está ligada à formação e a profissionalização do educador que trabalha com jovens e adultos, o que se afirma é que esta formação pode sim definir outros patamares para a formação de professores de um modo geral, na medida em que se trabalha, na formação dos educadores da EJA, a dimensão da construção humana e não apenas a transmissão de conteúdos ou a aplicação de melhores métodos. É por isso que Arroyo (2006) é tão veemente ao afirmar que “o ensino fundamental e o ensino médio têm que ser contaminados pela educação infantil e pela educação de jovens e adultos, não o inverso.” (ARROYO, 2006, p. 25).

A qualidade com que merece ser tratada a EJA tem a ver com a formação específica para o trabalho com os sujeitos que a constroem, esta formação pode tornar-se mais efetiva quando os processos educativos e não os processos de ensino são privilegiados. Neste sentido, a formação de educadores de jovens e adultos não é essencial apenas por proclamar a especificidade da EJA, é também essencial, pois pode promover a volta da temática educação ao centro dos debates sobre a Educação, de uma forma geral; o que impõe à EJA, além de tudo, um papel a ser desempenhado. Segundo Arroyo (2006),

os espaços do sistema de ensino e dos centros de formação foram de tal maneira ocupados pelo ensinar, que as teorias educacionais e a própria educação foram desterradas dos próprios espaços e programas de formação. (...) Acredito que se alguém pode superar isso, esse alguém é a EJA, que sempre se afirmou educação. (ARROYO, 2006, p. 26).

Desse modo, é essencial compreender aqui os modos como a experiência de formação, inicial ou continuada, na EJA pode contribuir para a formação integral dos educadores, influenciando as discussões sobre a educação dentro dos centros de formação, tanto na Pedagogia, como nas demais licenciaturas.

1.2 Os debates e discussões sobre a formação de professores

A vasta literatura produzida acerca do tema formação de professores aponta, claramente, que a situação profissional dos professores não é, ainda hoje, a ideal. O magistério passa, já há algum tempo, por grandes questionamentos na medida em que os professores são considerados culpados por grande parte das mazelas do sistema de ensino. Como demonstra Nóvoa (1995) no atual momento “os professores se encontram sob fogo cruzado das mais diversas críticas e acusações”. (NÓVOA, 1995, p. 9).

Diante desse quadro, a discussão sobre a formação profissional docente se torna preponderante, pois já se sabe que “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem adequada formação de professores.” (NÓVOA, 1995, p. 9). Neste sentido, se a intenção é defender o direito à educação para todos, há, desse modo, a necessidade de situar o momento pelo qual passam tais discussões, a fim de delinear um panorama mais abrangente da situação.

A profissão docente passa, em algumas instâncias de atuação, por um momento caracterizado pela fragilidade e pelo descaso com relação à profissão. Entretanto, é possível afirmar que, ao menos no âmbito das discussões acadêmicas, muito se avançou com relação à formação de professores. Nas últimas décadas, as análises sobre este assunto giram em torno da necessidade de pensar a formação do professor-pesquisador, a formação desse sujeito na prática, a valorização dos saberes escolares e docentes e o investimento na formação continuada. Tais análises apontam para a concepção de que os professores são sujeitos reflexivos, que produzem conhecimento na ação, porém, por mais óbvia que pareça, esta visão nem sempre foi consensual ao que se refere à formação de professores.

Durante o início da década de 1970, por exemplo, o professor era concebido como um técnico em educação e por isso a formação desse profissional privilegiava a aquisição de instrumentos necessários à execução das funções técnicas de seu ofício. Neste sentido,

o professor era concebido como um organizador das componentes do processo de ensino-aprendizagem (objetivos, seleção de conteúdos, estratégias de ensino, avaliação, etc.) que deveriam ser rigorosamente planejados para garantir resultados instrucionais altamente eficazes e eficientes. Conseqüentemente, a grande preocupação, no que se refere à formação do professor, era a instrumentalização técnica. (DINIZ-PEREIRA, 2006, p. 16).

A partir da década de 1980, esta visão foi fortemente questionada, principalmente em função das transformações históricas pelas quais passava o país. A concepção do professor como um técnico educacional foi rejeitada, ao longo desse processo, e a formação desse profissional passou a privilegiar “dois pontos básicos: o caráter político da prática pedagógica e o compromisso do educador com as classes populares.” (DINIZ-PEREIRA, 2006, p. 18). Ressaltava-se neste momento a função do educador de colaborar com a transformação da realidade social do país, a formação de professores, neste momento, investiu na conscientização política do profissional, já que o professor era visto como um agente modificador da realidade educacional e, portanto, da realidade social brasileira.

Já na segunda metade da década de 1980, a dimensão técnica retorna às discussões sobre formação de professores. Neste período, a literatura ressalta a necessidade de aliar a conscientização política do educador à competência técnica, unindo o conhecimento específico do educador sobre determinada área aos conhecimentos do campo pedagógico. Como demonstra Diniz-Pereira (2006) “o educador deveria ser formado sob dois aspectos distintos e indissociáveis: a competência técnica e o compromisso político”. (DINIZ-PEREIRA, 2006, p. 29)

Na transição das décadas de 1980 e 1990, o campo educacional, principalmente no que tange aos debates acadêmicos, promoveu mudanças de foco nos estudos e pesquisas relacionados à formação de professores, que passa a dar ênfase, a partir de então, à

compreensão dos aspectos microsociais, destacando e focalizando, sob novos prismas, o papel do agente-sujeito. Nesse cenário, privilegia-se hoje, a *formação do professor-pesquisador*, ou seja, ressalta-se a importância da formação do profissional reflexivo, aquele que pensa-nação, cuja atividade profissional se alia à atividade de pesquisa. (DINIZ-PEREIRA, 2006, p. 41, grifos do autor).

Os saberes da prática profissional docente passam a ser valorizados como conhecimento produzido pelos professores ao refletirem sobre suas ações no exercício de seu ofício. Para Nóvoa (1995), o processo de formar-se professor passa necessariamente

pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas. (NÓVOA, 1995, p. 28).

Esta concepção tem como principal objetivo vencer as idéias de que os professores são meros divulgadores dos conhecimentos produzidos fora dos muros das escolas. Os estudos das últimas duas décadas buscam desqualificar a idéia de que o conhecimento é produzido apenas através de pesquisas científicas e que o professor cumpre, exclusivamente, o papel de transmissor e divulgador das teorias concebidas academicamente.

Freire (1996), entretanto, chama atenção para o risco de compreender a dimensão do pesquisador como uma qualidade que o professor adquire, separadamente, ao longo de sua formação. Para este autor,

fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (FREIRE, 1996, p. 29).

Os debates atuais, além de enfatizarem a dimensão do professor que reflete, pesquisa e produz conhecimento a partir das experiências adquiridas ao longo da vivência profissional, também procuram privilegiar a formação continuada para os docentes. Esta nova maneira de conceber a formação docente não é uma forma de relegar ao segundo plano a formação inicial e em serviço do professor, muito pelo contrário, segundo Nóvoa (1995), a discussão sobre a formação continuada ganha corpo porque se pode considerar que “os problemas estruturais da *formação inicial* e da *profissionalização em serviço* estão em vias de resolução, é normal [portanto] que as atenções se virem para a *formação contínua*.” (NÓVOA, 1995, p. 22, grifos do autor).

O foco na formação continuada coloca alguns desafios que devem ser vencidos com relação a esta questão. É comum, por exemplo, a concepção de que para suprir as necessidades de dar continuidade à formação, basta serem feitos cursos aligeirados e esporádicos de reciclagem e capacitação de professores, opções que demonstram ser pouco válidas em termos de formação. Concebida desta forma, a formação continuada não atinge seu principal objetivo que é o de compreender o educador como um profissional em constante reflexão/reconstrução e não como um produto acabado. Além disso, “os cursos de ‘treinamento em serviço’ ou de ‘reciclagem’ foram considerados insuficientes, porque não são, na maioria das vezes, calcados nas necessidades dos professores.” (DINIZ-PEREIRA, 2006, p. 48).

Para Nóvoa (1995), a formação continuada ainda deve ser vista como uma maneira de formar os profissionais docentes para as novas exigências que são colocadas pela realidade educacional. Assim, a continuidade na formação torna-se um desafio, “pois não está apenas em causa a reciclagem dos professores, mas também a sua qualificação para o desempenho de novas funções (administração e gestão escolar, orientação escolar e profissional, educação de adultos, etc.)”. (NÓVOA, 1995, p. 22). Neste sentido, a formação em serviço do professor é privilegiada, em detrimento da imagem de que esta se conclui com a diplomação do profissional. Os estudos sobre formação de professores, inclusive, vão além desta concepção, introduzindo a idéia de que esta se encontra intrinsecamente ligada às experiências e às vivências dos educadores, desse modo, “a formação acadêmica do professor localiza-se entre uma formação que inicia-se antes mesmo de seu ingresso na universidade e uma outra que prossegue durante toda a sua vida profissional.” (DINIZ-PEREIRA, 2006, p. 51).

Apesar do foco atual dos debates recair sobre a formação continuada, existem ainda algumas pendências relacionadas à formação inicial de professores. Como já foi afirmado, muito se avançou com relação às discussões que cercam a formação inicial e a profissionalização em serviço, entretanto, preocupações sobre a deficiência teórico/acadêmica de alguns programas de formação inicial ainda permanecem. Não é possível avançar nas problemáticas pautadas na formação de professores se não forem reconhecidas as deficiências teóricas e conceituais dos cursos de graduação, principalmente no que tange às licenciaturas. Como afirma Diniz-Pereira (2006), “a efetivação de mudanças nesse âmbito parece ser mais lenta e seguir um caminho mais complexo”. (DINIZ-PEREIRA, 2006, p. 52).

A responsabilidade quanto aos problemas que cercam a implementação de mudanças na formação de professores, especialmente nas licenciaturas, recai sobre a própria natureza da Universidade que, para Schön (1995), insiste em manter o foco na epistemologia dominante e no currículo normativo, extremamente pautado no saber escolar e na velha fórmula de que “primeiro ensinam-se os princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios e, por último, tem-se um *practicum* cujo objetivo é aplicar à prática quotidiana os princípios da ciência aplicada”. (SCHÖN, 1995, p. 90). A permanência desta idéia cria a percepção nos docentes de que os programas de formação estão defasados e que pouco auxiliam nas discrepâncias que surgem ao longo da vivência profissional.

A superação dos atuais problemas que cercam a profissão docente passa pela resignificação dos programas de formação de professores. As universidades, desse modo, têm responsabilidade com relação a este processo, assim, há urgência de situar as discussões “para além das clivagens

tradicionais (componente científica *versus* componente pedagógica, disciplinas teóricas *versus* disciplinas metodológicas, etc.), sugerindo novas maneiras de pensar a problemática da formação de professores.” (NÓVOA, 1995, p. 22). Pensar novas problemáticas para discutir a questão significa aqui, também, refletir sobre o papel das licenciaturas na formação de professores, também para a área de História, além de repensar o compromisso das universidades e dos programas de formação docente para com a reconfiguração do campo da EJA.

1.2.1 O que dizem os estudos sobre formação de professores de História

Os debates que cercam a formação do professor de História, apesar de serem aqui tratados separadamente, não se encontram em desacordo com as discussões sobre formação de professores de uma forma geral. Pelo contrário, os problemas, os embates e os caminhos percorridos pela formação de professores são, por várias vezes, coincidentes com aqueles vividos pelos professores de História. Grande parte das problemáticas que impulsionam as discussões sobre formação de professores também movem os debates sobre professores de História. Entretanto, há algumas especificidades percorridas por esta disciplina, como, por exemplo, o processo de desqualificação vivido por esta, a partir dos anos de 1960 (FONSECA, 1993).

A disciplina História sofreu grande influência de projetos políticos, sendo em alguns momentos supervalorizada, já, em outros, até mesmo suprimida. Entretanto, assim como assinala Bittencourt (2006), mesmo nos momentos de desvalorização, a História “tem permanecido como disciplina escolar exatamente por ser legitimadora ‘da tradição nacional, da cultura, das crenças, da arte, do território’” (BITTENCOURT, 2006, p. 43). Desta constatação, pode-se retirar outra: a de que os caminhos tomados pela História e as mudanças curriculares sofridas por esta disciplina, ao longo do tempo, influenciaram fortemente a formação do professor desta área que seguiu, em grande parte, os planos governamentais, o que promoveu variações em sua concepção.

A História surgiu no Brasil como disciplina escolar no século XIX, com o objetivo de institucionalizar uma “*memória oficial*, na qual as memórias dos grupos sociais, das classes, das etnias não dominantes economicamente, não se encontravam suficientemente identificadas, expressas, representadas ou valorizadas.” (NADAI, 2006, p. 25, grifos da autora). Desde seu estabelecimento

como disciplina escolar – primeiramente em cursos secundários – o projeto previsto para a História foi o de legitimar e justificar o predomínio da burguesia, com vistas a formar “uma elite cultural e política que deveria conduzir os destinos nacionais, em nome do conjunto da nação.” (NADAI, 2006, p. 25).

Com intenção semelhante, o governo republicano brasileiro, em suas primeiras décadas de existência, insistiu também no propósito de constituir, através do ensino da história pátria, um projeto de nação e de cidadão. Entretanto, como demonstra Bittencourt (2006), esta tarefa era muito complexa para ficar restrita apenas às aulas de História, sendo que, dessa maneira, a responsabilidade de transmitir a “memória nacional” tornou-se responsabilidade da escola como um todo.

O poder governamental, ao veicular pelos diversos programas de ensino para a escola, a memória histórica desejável, tem examinado a necessidade de se valer de outros instrumentos educacionais para sustentar e fazer perpetuar, na memória dos alunos, quem deve ser considerado agente histórico responsável pelos ‘destinos do país.’ (BITTENCOURT, 2006, p. 43).

Contudo, o projeto de legitimação de uma tradição histórica baseada em uma “memória nacional” não se sustentou por muito tempo. O final do segundo conflito mundial trouxe para a realidade brasileira mudanças com relação ao perfil dos sujeitos que freqüentavam a escola. Crianças, jovens e adultos provenientes das camadas populares, ainda que timidamente, passaram a freqüentar as instituições de ensino. Neste momento, os professores encarregados do conteúdo de História puderam constatar inúmeros desencontros entre o discurso histórico que transmitiam nas salas de aulas e a realidades daqueles sujeitos que ali se encontravam. Como demonstra Nadai (2006),

angústia, insegurança e impotência generalizada tomaram conta, inicialmente, do professor que percebia (e ainda percebe) contradições entre o discurso das autoridades educacionais e a realidade vivida na sua escola e na sala de aula: a expansão das matrículas não era acompanhada de medidas eficazes que pudessem viabilizar a permanência dos mesmos alunos na escola. (NADAI, 2006, p. 27).

A angústia e a insegurança com relação aos conteúdos transmitidos em sala de aula pelos professores de História não são, contudo, exclusividade do passado. Ainda hoje, esta preocupação se encontra na pauta das discussões e debates que cercam o ensino de História, já que é perceptível que tais sensações tornaram-se mais agudas ao longo dos anos. Esta impressão está baseada no fato de que existe, com relação à formação de professores desta área, uma lacuna que distancia cada vez mais a História produzida na academia e aquela destinada às salas de aula. Fonseca (2001) se posiciona

favorável a esta perspectiva, apontado que as pesquisas realizadas sobre a formação dos professores de História demonstram a permanência, ainda hoje, da

enorme discrepância existente entre as práticas e os saberes históricos produzidos e debatidos e transmitidos nas Universidades e aqueles ensinados e aprendidos nas escolas de ensino fundamental e médio. Enquanto nos cursos superiores os temas eram objeto de várias leituras e interpretações, predominava uma diversificação de abordagens, problemas e fontes, na escola fundamental e média, de uma maneira geral, as práticas conduziam à transmissão de apenas uma história, uma versão que se impunha como a verdade. (FONSECA, 2001, p. 3).

Esta conjuntura, que marca a situação do professor de História no Brasil, tornou-se mais presente a partir das reformas educacionais¹⁴ promovidas pelos “anos de chumbo” no país. Tais reformas promoveram a desqualificação da área de Ciências Humanas e a desmoralização do profissional licenciado nestas disciplinas (FONSECA, 1993; 2001). Esse duplo movimento foi promovido com o intuito de fazer valer os projetos educacionais dos governos militares, durante as décadas de 1960 e 1970. Para cumprir com este objetivo, o de fazer valer o projeto político pensado para a nação brasileira, controlar o trabalho do professor era parte essencial do processo. Desse modo:

os princípios de segurança nacional e desenvolvimento econômico norteadores da nova política educacional chocam-se com o princípio da autonomia do professor e o Estado passa a investir deliberadamente no processo de desqualificação/requalificação dos profissionais da educação. (FONSECA, 1993, p. 25).

O processo de desqualificação dos profissionais de Ciências Humanas tem início com a criação do decreto-lei nº 547, de 1969, que prevê a implantação das licenciaturas curtas para estas áreas, com vistas a cumprir uma necessidade imposta pelo mercado.

As licenciaturas curtas vêm acentuar ou mesmo institucionalizar a desvalorização e conseqüente proletarianização da profissão do profissional da educação. (...) as licenciaturas cumprem o papel de legitimar o controle técnico e as novas relações de dominação no interior das escolas. (FONSECA, 1993, p. 27).

Além da desvalorização promovida pelo decreto-lei que antevia a licenciatura curta para o campo das Ciências Humanas, a formação do professor de História sofreu mais um duro golpe com a aprovação da LDB 5692 de 1971, que instituiu o ensino de Estudos Sociais para o 1º grau, disciplina

¹⁴ As reformas educacionais a que me refiro são o decreto-lei nº 547, de 1969, e a LDB 5692, de 1971.

que englobava os conteúdos previstos para Geografia e História. Surge desta reforma educacional uma geração de professores conhecida como polivalente, que é formada através de um processo amplo, rápido e superficial, em cursos que não privilegiavam os conteúdos específicos dos campos escolhidos pelos graduandos. Com isso, “a especialização em História ou Geografia dá-se nos cursos de pós-graduação em nível de Mestrado e Doutorado”. (FONSECA, 1993, p. 27).

É possível perceber que, através de tais reformas educacionais, o governo objetivava naquele momento, para o campo da História, atender sim a uma demanda econômica, imposta pela falta de profissionais no mercado, mas objetivava também realizar um

controle ideológico sobre a disciplina em nível de 1º grau na formação dos jovens, na formação dos cidadãos e do pensamento brasileiro. O profissional oriundo da licenciatura curta estava muito mais propenso a atender aos objetivos do Estado (...) do que um outro profissional oriundo da licenciatura plena em história, apesar das limitações deste. (FONSECA, 1993, p. 28).

Este objetivo atingiu a formação do professor, pois o intuito, a partir de então, era constituir um profissional que trabalhasse de forma a legitimar a hegemonia e as visões do regime militar naquele momento. Desse modo, “a desqualificação dos professores, sobretudo de História, no bojo do processo de reformas, era estratégica para o poder político autoritário”. (FONSECA, 1993, p. 29). Contrários a isso, ao longo desse processo de desvalorização do professor de História, foram organizados movimentos de resistência opostos à ordem estabelecida, principalmente, a partir da organização dos movimentos sociais, durante a segunda metade da década de 1970, também “englobando o movimento de professores, notadamente a partir das greves de 1978/79.” (FONSECA, 1993, p. 29). Contribuiu ainda para dar força a estes movimentos a constante perda da autonomia universitária frente às reformas educacionais promovidas pelo governo. As críticas dos centros universitários recaíam principalmente sobre a continuidade dos cursos de licenciaturas curtas.

Portanto, o deliberado projeto de desqualificação do professor de História, estrategicamente, implementado por setores do Estado e empresas do campo educacional, foi acompanhado de um processo de resistência individuais e organizadas nos diversos momentos desse período histórico. A intervenção dos setores organizados deu-se de formas diversas, sempre na perspectiva de revalorização do profissional e do resgate da qualidade do ensino de 1º, 2º e 3º graus. (FONSECA, 1993, p. 35).

O empenho e a resistência organizados para a valorização do professor de História foram importantes para a promoção, cada vez maior, de questionamentos contrários às licenciaturas curtas.

Entretanto, apesar dos reconhecidos avanços para a área da licenciatura em História,¹⁵ resta também repensar e superar algumas questões que permanecem. Como já foi dito, muito em função da conjuntura construída pelos governos militares, a distância entre a formação universitária e a realidade da educação básica é fato que não foi suficientemente pensado, pois é um problema que, vez e sempre, retorna aos âmbitos das discussões sobre formação de professores.

A crítica a este distanciamento, como demonstra Fonseca (2001), ganhou força a partir da década de 1980, no período em que ocorre a ampliação do debate sobre formação de professores em um âmbito mais geral. É quando ganham força as discussões sobre formar o professor/pesquisador de História, para, assim, discutir de maneira mais aprofundada o privilégio dado ao bacharelado em detrimento das licenciaturas em domínio acadêmico. Neste momento as discussões sobre a formação do professor de História se processam com críticas

à formação livresca, distanciada da realidade educacional brasileira, da dicotomia bacharelado/licenciatura se processa articulada à defesa de uma formação que privilegia o professor/pesquisador; isto é, o professor de História, produtor de saberes, capaz de assumir o ensino enquanto descoberta, investigação, reflexão e produção. (FONSECA, 2001, p. 3).

Estas críticas são elaboradas depois das constatações de que os graduandos dos cursos de licenciatura em História não foram suficientemente bem preparados para enfrentar os problemas colocados pela realidade da educação brasileira. Contudo, apesar de este fato ser discutido desde a primeira metade dos anos de 1980, os debates sobre a pequena interatividade entre a formação do professor e o cotidiano das salas de aula persistem nos dias de hoje, o que significa que problemas relacionados à formação docente não foram solucionados ou não foram encarados com seriedade.

O inalterável quadro persiste devido à conservação, principalmente nos cursos de licenciatura em História, de um modelo de formação de professores baseado na racionalidade técnica e científica, com vistas à aplicação de conteúdos. Segundo Fonseca (2001),

este modelo traduzido e generalizado, entre nós, pela fórmula ‘três+um’ marcou, profundamente, a organização dos programas de formação de professores de História. Durante três anos os alunos cursam as disciplinas encarregadas de transmitir os conhecimentos de História, em seguida cursam as disciplinas obrigatórias da área pedagógica e aplicam os conhecimentos na Prática de Ensino, também, obrigatória. (FONSECA, 2001, p. 4).

¹⁵ O fim das disciplinas de “Moral e Cívica” e OSPB, por exemplo.

Assim, o despreparo e a angústia sentidos pelos licenciados recaem sobre esta concepção de formação que desconsidera a complexidade das questões que envolvem os processos educacionais. O padrão de racionalidade técnica e de aplicação de conteúdos que ainda permanece no âmbito da formação docente passa por uma crise que foi gerada exatamente pelas complexidades que envolvem a área da educação, entretanto, o aumento desta complexidade não foi acompanhada por uma mudança nas concepções dos processos formativos de professores. “Este descompasso contribuiu para o aumento de contradições no exercício da docência, acentuando a crise de identidade, a baixa auto-estima e o mal-estar docente.” (FONSECA, 2001, p. 5).

A superação deste modelo e dos problemas que envolvem a formação do professor de História somente ocorrerá se as questões que envolvem a docência forem assumidas de fato pelos cursos de formação de professores. Um maior comprometimento com a docência é inclusive impossibilitado pelo próprio texto das Diretrizes Curriculares para os Cursos de História que em seus parâmetros excluem a formação do professor. Neste documento, os cursos de História têm o compromisso de formar o historiador, a formação docente é apenas consequência desta primeira. Como demonstra Fonseca (2001), em sua análise sobre esta documentação:

O texto das Diretrizes, documento histórico, produção de historiadores brasileiros é explícito: os cursos de História devem formar o historiador, qualificado para o exercício da pesquisa. Atendida esta premissa o profissional estará apto para atuar nos diferentes campos; inclusive no magistério. Forma-se o historiador. Sobre a formação do professor, o texto silencia. (FONSECA, 2001, p. 7).

A partir desta conjuntura, percebe-se que o professor de História forma-se em meio a inúmeros dilemas e questionamentos, numa espécie de encruzilhada entre o professor e o historiador. Os problemas, portanto, permanecerão porque se privilegia o pesquisador frente ao docente, o que, obviamente, acarretará na necessidade de se investir em formação continuada “com o objetivo de re/construir as relações entre os saberes adquiridos na formação universitária e a complexidade dos saberes mobilizados no cotidiano das salas de aula.” (FONSECA, 2001, p. 13).

Diante desta perspectiva, urge compreender o papel das universidades brasileiras com relação à formação de professores, principalmente no âmbito das licenciaturas, já que problemas de décadas, como foi demonstrado acima, ainda permanecem. Um dos consensos percebidos em toda esta literatura analisada foi o “reconhecimento de que as universidades e as demais instituições de ensino

superior precisam repensar seu atual modelo de formação de professores e buscar uma nova cultura institucional das licenciaturas”. (DINIZ-PEREIRA, 1999, p. 118).

1.3 Amarrando os eixos temáticos da pesquisa

Apesar de coincidentes em diversos momentos, as discussões que aqui foram apresentadas demonstram que existem especificidades nos debates que perpassam cada área. Sem dúvida, esta afirmação não é nova, mas ela somente é feita para reafirmar a recorrente idéia de que, de acordo com as idéias apresentadas neste capítulo, formar-se professor não é o mesmo que formar-se professor de História, que, por sua vez, não é o mesmo que formar-se educador da EJA.

Esta pesquisa, contudo, aponta para um ponto de coesão entre todos estes eixos: o papel a ser exercido pelas universidades em se tratando da formação de professores. Perrenoud (1999) deixa claro que as universidades exercem função primordial quando o assunto é formação docente, para ele:

(...) a universidade é, potencialmente, o melhor lugar para formar os professores para a prática reflexiva e a participação crítica, ela deve, para realizar esse potencial e provar sua competência, evitar toda arrogância e se dispor a trabalhar com os atores em campo. (PERRENOUD, 1999, p. 18).

Na explanação sobre os temas que a investigação atravessa, compreende-se que, ainda no âmbito da formação inicial, devem ser promovidas, aos alunos das licenciaturas, experiências práticas em relação ao ofício de educar. Como as instituições universitárias são as principais responsáveis pela formação de professores, esta experiência prática ficaria, essencialmente, a cargo destes centros. Assim, cabe às universidades criar espaços para o exercício da profissão docente dentro de seus muros. Foi com esta intenção que a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) criou, com a coordenação da Faculdade de Educação (FAE), espaços como o Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 2º Segmento (PROEF II), para formar, em serviço e supervisão, educadores aptos ao trabalho com sujeitos jovens e adultos pouco escolarizados, além, é claro, de atender a uma demanda para este tipo de educação.

A experiência de um projeto como o PROEF II comprova a necessidade das universidades de se envolverem com este tipo de iniciativa, pois demonstra como elas cumpririam seu papel com a formação prática dos graduandos, sem esquecer, ainda, do urgente envolvimento que devem ter com as questões que envolvem a EJA, tendo em vista a situação marginal na qual esta se encontra. Evidenciando, assim como afirma Chauí (2001), que as universidades públicas têm o dever de se envolverem com os problemas apontados pela sociedade no que tange às questões educacionais.

A universidade pública tem que se comprometer com a mudança no ensino fundamental e médio públicos. A baixa qualidade do ensino público (...) tem encaminhado os filhos da classe rica às universidades públicas, cujo nível e cuja qualidade são superiores aos das universidades privadas. Dessa maneira, a educação superior pública tem sido conivente com a enorme exclusão social e cultural dos filhos das classes populares (...). (CHAUÍ, 2001, p. 9).

Para aprofundar neste tema cabe fazer uma análise de como a formação de professores e como a EJA têm sido tratadas, ao longo do tempo, pelas instituições públicas de ensino superior em nosso país.

2. UNIVERSIDADE, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Primeiro ensinam-se os princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios e, por último, tem-se um *practicum* cujo objectivo é aplicar à prática quotidiana os princípios da ciência aplicada. Mas, de facto, se o *practicum* quiser ter alguma utilidade, envolverá sempre outros conhecimentos diferentes do saber escolar. Os alunos-mestres têm geralmente consciência desse defasamento, mas os programas de formação ajudam-nos muito pouco a lidar com essas discrepâncias.
Donald Schön – *Formar professores como profissionais reflexivos*

Neste segundo capítulo tenho a intenção de aprofundar um pouco mais as discussões que cercam a formação de professores e a EJA. Como já havia sido apontado, trabalho com a ideia de que a atuação universitária pode contribuir fortemente para a superação dos dilemas e problemas apontados com relação à formação docente e à EJA. Partindo desse princípio, portanto, o capítulo foi organizado de forma a explorar as questões que envolvem a formação docente dentro das universidades públicas brasileiras, bem como os dilemas que impedem a constituição da EJA como um campo reconhecido de produção de conhecimento e pesquisa.

Para ainda localizar mais contundentemente o objeto da pesquisa, são apresentados nesta parte do texto os modos como ocorrem a formação docente no departamento de História da UFMG e as iniciativas de formação de educadores e atendimento aos sujeitos da EJA que partem do “Núcleo de Educação de Jovens e Adultos: pesquisa e formação” (NEJA), localizado na Faculdade de Educação (FAE) da instituição.

2.1 A formação de professores nas universidades públicas brasileiras e os dilemas da licenciatura.

Inúmeras são as declarações de insatisfação quanto à maneira como a formação de professores tem sido tratada pelas universidades brasileiras. Ao longo das últimas décadas, puderam

ser percebidos diversos trabalhos e discussões que colocam tal tema em pauta¹⁶. De fato, é possível afirmar que esta insatisfação nasce da falta de clareza quanto à tarefa das universidades de formar professores, isso porque, em grande parte, as universidades tomam esta missão como um preço a ser pago em troca de poder “fazer ciência em paz.” (MENEZES, 1986, p. 120). Esta é uma postura que mostra claramente que o comprometimento com as questões educacionais não vem sendo encarado como uma das prioridades dentro do âmbito acadêmico, na medida em que não tem sido prioridade formar profissionais para o trabalho com a educação. Nesta linha de argumentação, Catani (1986) afirma que, em se tratando de formação de professores, as universidades não têm dado a atenção necessária ao assunto.

A Universidade tem relegado ao segundo plano a formação de professores. Mesmo as 'campanhas em defesa da escola pública', que há décadas polarizam debates e discussões, já não conseguem ser retomadas com o mesmo rigor. A universidade, de fato, afastou-se da construção de uma nova escola. (CATANI, 1986, p. 7).

Catani (1986) e Menezes (1986) expuseram estas idéias em um seminário, intitulado “Universidade, escola e formação de professores”, realizado em São Paulo, em 1986¹⁷, que tinha como objetivo denunciar a falta de compromisso por parte das instituições de ensino superior com a formação de professores em nosso país. Mais de vinte anos se passaram e a situação da formação de professores dentro das universidades brasileiras parece ainda não ter avançado suficientemente. Para tentar delinear a origem deste relativo descomprometimento é necessário, antes de tudo, entender o papel social e político assumido pelas universidades nos dias atuais. Ao longo da história, as instituições universitárias adquiriram funções que muitas vezes elas não conseguem cumprir. Sobre este assunto, Santos (2003) nos oferece um claro panorama:

Um pouco por todo o lado a universidade confronta-se com uma situação complexa: são-lhe feitas exigências cada vez maiores por parte da sociedade ao mesmo tempo em que se tornam cada vez mais restritivas as políticas de financiamento das suas atividades por parte do Estado. Duplamente desafiada pela sociedade e pelo Estado, a universidade não parece preparada para defrontar os desafios, tanto mais que estes apontam para transformações profundas e não para simples reformas parcelares. Aliás, tal impreparação, mais do que conjuntural, parece ser estrutural, na medida em que a perenidade da instituição universitária, sobretudo no mundo ocidental, está associada à rigidez funcional e organizacional, à relativa impermeabilidade às pressões externas, enfim, à aversão à mudança. (SANTOS, 2003, p. 187).

¹⁶ Dentre os autores que trabalham com a idéia de que as universidades públicas brasileiras têm deixado a formação de professores em segundo plano estão: Catani (1986); Diniz-Pereira (1999); Lüdke e André (1986); Menezes (1986); Parra (1986); Penin (2001); Ricci (2007).

¹⁷ A realização deste seminário resultou em um livro de mesmo nome e publicado no mesmo ano. A organização do livro ficou por conta de Catani (1986), sendo publicado pela editora Brasiliense.

O posto ocupado pelas universidades desde sua origem demonstra que tais instituições, apesar de incorporarem a função de ensino a partir de sua fundação, priorizam ao longo da história o papel de lugar de construção do conhecimento e do saber (PENIN, 2001, p. 317), em detrimento das “tarefas de transmissão e utilização do conhecimento.” (SANTOS, 2003, p. 189). Esta postura encontra fundamento na dicotomia, ainda existente, entre o saber e o fazer, idéia na qual este último é colocado em um patamar inferior, como se a prática e a experiência profissional fossem menos exigentes, já que são meramente reprodutoras do conhecimento produzido no âmbito da academia. Embasado neste argumento, Tardif (2005) é enfático ao constatar que, dentro do campo acadêmico,

o saber está somente do lado da teoria, ao passo que a prática é desprovida de saber ou portadora de um falso saber baseado, por exemplo, em crenças, ideologias, idéias preconcebidas, etc. Além disso, ainda segundo essa concepção tradicional, o saber é produzido fora da prática (...) e sua relação com a prática, por conseguinte, só pode ser uma relação de aplicação. (TARDIF, 2005, p. 235).

Portanto, existe uma clara distinção de privilégios entre o saber e o fazer, sendo que “o papel do pesquisador é considerado diferente e, ao mesmo tempo, superior ao papel do profissional engajado na prática” (DINIZ-PEREIRA, 2006, p. 34), este último seria portador de um saber pouco importante e pouco decisivo para as questões que envolvem a produção de conhecimento.

Este problema – da superioridade do conhecimento sobre a prática – pode ser atribuído à crise de confiança com relação ao saber profissional. A base dessa crise está na desconfiança acerca da capacidade que as universidades têm de formar profissionais com qualidade, desse modo, “a universidade, por ser a principal instância formadora de profissionais, inclusive professores, passou a receber duras críticas pela sua insuficiência no cumprimento dessa função.” (DINIZ-PEREIRA, 2006, p. 35).

A distância percebida entre a formação acadêmica e a prática profissional é questão que envolve, portanto, a grande maioria dos cursos de formação. Entretanto, ao deslocar o foco sobre a educação esta distância parece ainda maior. Isto decorre do fato de que, na hierarquia universitária, os cursos ligados à educação ocupam os patamares mais inferiores. A constituição desta hierarquia, que tanto prejuízo traz à formação docente, está no próprio modelo de organização das universidades brasileiras, que, sem dúvida alguma, privilegiam a pesquisa em detrimento do ensino.

Dentro do modelo que inspira a universidade brasileira, a formação de professores ocupa um lugar bastante secundário. Nele as prioridades são concentradas nas funções de pesquisa e elaboração do conhecimento científico, em geral consideradas como exclusividade dos programas de pós-graduação. Tudo o que não se enquadra dentro dessas atividades passa, em geral, para um quadro inferior, como são as atividades de ensino e formação de professores. (LÜDKE *apud* DINIZ –PEREIRA, 2006, p. 38).

Segundo este modelo, esta hierarquia instaurada dentro da universidade constrói fortes distinções entre as diversas áreas do conhecimento, já que este tipo de modelo delega maiores liberdades, maior prestígio e maior poder a determinados campos em detrimento de outros.

É possível compreender o porquê de as áreas ligadas à educação ocuparem um lugar pouco privilegiado nesta cadeia hierárquica. Para Parra (1986), um dos grandes motivos do desprestígio do campo educacional dentro do âmbito acadêmico está no fato de que as discussões teóricas que cercam a educação não possuem a estrutura sólida de um pensamento original, demonstrando que as pesquisas ligadas à educação parecem ser meramente reprodutoras do saber produzido em outras áreas.

Talvez por ser uma área que, tradicionalmente, tem se limitado quase que a decodificar os resultados de outros campos do conhecimento, sem gerar, ela própria, um corpo sólido de informações originais, de enfoques e explicações ou, por quaisquer outras razões possíveis, parece certo que a Educação não conseguiu penetrar na atmosfera cultural e, assim, influenciar ela também, o pensamento de um período. Ela tem se mantido, a meu ver, a reboque das tendências predominantes no ambiente intelectual. (...) Esse comportamento pode, talvez, revelar um certo complexo de inferioridade dos que se dedicam ao assunto, na medida em que buscam, como uma certa rapidez, mudar os conceitos de sua disciplina, os seus objetivos, a sua metodologia de pesquisa, de modo a conformá-los aos padrões prevalecentes e de prestígio do momento. (PARRA, 1986, p. 129).

Toda esta conjuntura, desenhada sucintamente acima, acerta em cheio os cursos de licenciatura dentro das universidades. Os problemas que cercam esta modalidade formativa estão relacionados aos problemas inerentes ao modelo de universidade que temos. Não restam mais dúvidas de que as atividades relacionadas à pesquisa possuem maior prestígio e, conseqüentemente, maiores recursos financeiros, melhor estrutura física, laboratórios e biblioteca mais bem equipados e professores mais satisfeitos com o trabalho que exercem. Este ciclo acaba criando uma situação que se arrasta ao longo dos anos e que coloca a licenciatura em uma espécie de limbo, lugar inacessível às mudanças. Como demonstra Diniz-Pereira (2006):

parece consenso, entre autores, que a situação atual dos cursos de licenciatura é insustentável. Parece existir também em relação às licenciaturas um sentimento generalizado de que as coisas ali não mudam e de que os problemas que hoje discutimos são praticamente os mesmo desde sua criação. Aliás, (...) grande parte dos problemas vividos pela Licenciatura remontam às suas origens e persistem não-resolvidos. (DINIZ-PEREIRA, 2006, p. 54).

Os dilemas que cercam a licenciatura são, em sua grande maioria, desdobramentos do modelo de universidade pública que foi instituído no país, isto já foi dito e reiterado algumas vezes. Mas afinal quais são estes desdobramentos? A literatura especializada¹⁸ tem apontado especificamente para algumas questões. Uma delas é a falta de articulação entre a formação acadêmica e a realidade da prática profissional, sem dúvida, este fato não é um privilégio apenas da área educacional, sendo também um problema identificado em outros campos de atuação. Entretanto, mais uma vez, em se tratando dos cursos de licenciatura esta distância entre a formação e a realidade parece atingir patamares ainda maiores. Estudiosos¹⁹ da área mostram-se unânimes ao apontar como causa deste problema a falta de integração entre as instâncias que compõem o sistema de ensino. Esta desarticulação refletiria a separação entre teoria e prática existente nos cursos de formação de professores. Um dos motivos para esta pouca integração estaria na própria postura dos professores universitários com relação aos cursos de licenciatura.

Formadores de futuros educadores de primeiro e segundo graus não têm uma visão sequer razoável da realidade destes sistemas de ensino e não têm, em sua maioria, nenhuma vivência desse ensino, como professores. (LÜDKE, 1994 *apud* DINIZ-PEREIRA, 2006, p. 62).

A falta de contato por parte dos formadores de professores com a realidade escolar influencia, dessa maneira, fortemente na falta de articulação entre a teoria, ensinada na academia, e a prática nas salas de aula. Isto demonstra que um dos grandes problemas relacionados à formação de professores é inerente à própria postura que os formadores adquirem frente às questões educacionais.

Um outro desdobramento das questões levantadas há pouco está na difundida – mas pouco assumida pelos departamentos formadores de licenciandos – dicotomia entre os cursos de bacharelado, mais prestigiados no campo acadêmico, e os cursos de licenciatura, geralmente marginalizados. Na maioria das universidades públicas brasileiras, os institutos de conteúdos

¹⁸ Os autores analisados que trabalham com os dilemas que perpassam a licenciatura ao longo dos anos são: Balzan e Paoli (1988); Carvalho e Viana (1988); Diniz-Pereira (1999, 2006); Ricci (2007) e Souza (2007).

¹⁹ Aqui podemos citar os trabalhos de Arroyo (2007); Chauí (2001); Diniz-Pereira (1999) e Perrenoud (1999).

específicos dividem a formação entre as modalidades bacharelado e licenciatura, como a formação do pesquisador é privilegiada, a licenciatura acaba ocupando um lugar às margens, não sendo reconhecida nas especificidades que possui e, o que, talvez, se caracteriza como um problema maior ainda, as licenciaturas não são assumidas nem pelos institutos nem pelas faculdades de educação. Nos institutos de conteúdos específicos o problema parece estar na hierarquia de prioridades destes lugares. Segundo Carvalho e Viana (1988),

em muitos deles (...) há cursos de licenciatura, bacharelado e pós-graduação, aparecendo assim uma duplicidade em seus objetivos: formar professores e pesquisadores. No caso de institutos de pesquisa, (...) seus professores têm muito maior interesse em lecionar primeiramente disciplinas da pós-graduação e, depois, do bacharelado, onde poderão orientar alunos para serem novos pesquisadores. São estes cursos os mais disputados pelo corpo docente, são os de elite, onde estão os alunos com 'melhor formação', e que obviamente darão melhores frutos. A licenciatura é, portanto, o curso desprezado, com alunos de 'pior formação', aqueles que não têm 'queda' para a pesquisa, ou até mesmo, 'aqueles que não querem nada.' A licenciatura fica, assim, sem ter uma orientação para a sua estrutura e consequentemente em seus objetivos. Ela deixa de ter uma proposta de curso. (CARVALHO e VIANA, 1988, p. 144)

Os mesmos autores, entretanto, afirmam que esta constatação não comprova que o bacharel possui uma formação melhor que a do licenciado, na realidade este pensamento estaria equivocado, pois “toda a graduação, hoje em dia, está em crise.” (CARVALHO e VIANA, 1988, p. 144).

As Faculdades de Educação responsáveis dentro da estrutura universitária brasileira pelas disciplinas de conteúdo pedagógico e didático também não assumem as licenciaturas como sua responsabilidade, corroborando para o fato de as licenciaturas ocuparem “lugar nenhum” dentro das unidades universitárias. Carvalho e Viana (1988), sobre este posicionamento das Faculdades de Educação frente às licenciaturas, levantam dois problemas:

um problema encontrado em algumas faculdades de educação é aquele referente à passividade dessas faculdades em relação aos cursos de licenciatura. (...) O outro problema (...) é relativo à distribuição da carga didática, fenômeno muito semelhante ao ocorrido nos institutos de conteúdo, as disciplinas da licenciatura são as de segunda opção na escolha dos professores (...). (CARVALHO e VIANA, 1988, p. 145).

Desse modo, os institutos de saber específicos e as Faculdades de Educação não assumem, da maneira como deveriam, os cursos de formação de licenciados, reproduzindo, assim, a tão difundida dicotomia entre licenciatura e bacharelado. Isto implica pensar que também nas Faculdades de Educação os licenciandos são marginalizados, não encontrando nelas respaldo suficiente para a formação docente.

Além de compreender a questão que envolve o privilégio dado à pesquisa em relação ao ensino dentro da academia, é preciso ter o cuidado de não desvincular a discussão da própria realidade educacional em nosso país. Constantemente é divulgada a situação do professorado brasileiro, situação esta marcada pela falta de condição salarial, pela falta de estrutura, por currículos verticalizados e pelo abandono, conjuntura que traz poucas perspectivas profissionais para aqueles que decidem ingressar nos cursos de licenciatura. Sendo assim,

pode-se dizer que as perspectivas para os que procuram a licenciatura como opção profissional não são muito alentadoras. Cotejando-se com as perspectivas de outras carreiras, as 'vantagens comparativas' colocam o magistério em uma situação muito humilhante. [...] se as perspectivas no início de carreira de magistério não são nada favoráveis, o futuro igualmente não se apresenta promissor. (BALZAN e PAOLI, 1988, p. 148-149).

Este quadro acaba incidindo fortemente no perfil do graduando que opta pela licenciatura. A escolha pelo curso é feita, desse modo, mais por pressão do contexto social do que propriamente por inclinação profissional à docência. Geralmente, aquele que ingressa na licenciatura é “um aluno que já trabalha, não necessariamente no próprio magistério, e que dispõe de pouco tempo e poucos recursos para desenvolver um curso de boa qualidade.” (LÜDKE, 1994 *apud* PEREIRA, 2006, p. 58).

Parece, dessa maneira, que é equivocado entender os problemas da licenciatura e da formação de professores dentro das universidades apenas pelo viés acadêmico, a conjuntura que cerca o sistema educacional brasileiro não pode ser ignorada e deve ser considerada de forma mais veemente dentro dos muros da universidade. Encontrar soluções para os problemas da educação em nosso país passa também por uma maior responsabilidade das universidades com relação à formação de professores. É certo, porém, que esta saída não é a única e nem será definitiva. A revisão e o aperfeiçoamento da licenciatura não resolvem sozinhos os problemas da escola, contudo, vale reafirmar que:

as atuais perspectivas profissionais não podem servir de desculpa para a desatenção, ou a falta de cuidado com a sua formação (inclusive tomando-se a eventual falta de ‘motivação’ dos licenciados como a questão a ser enfrentada de imediato). A preparação desses indivíduos – quer a nível do conhecimento específico, quer a nível pedagógico – para lecionar junto a alunos de 1º e 2º graus, apesar das condições dadas, tem de ser encarada com responsabilidade social e política pelas instituições de ensino superior, apesar da irresponsabilidade e prepotência dos governantes. (BALZAN e PAOLI, 1988, p. 149).

Diante do quadro exposto, a percepção que se tem é a de que o patamar em que se encontram os cursos de licenciatura é o pior possível. Sem dúvida, a situação está longe da ideal, já que calcada nestes dilemas, entretanto, é possível vislumbrar a partir dos últimos anos o esforço para se construir a chamada “nova cultura institucional das licenciaturas” (DINIZ-PEREIRA, 1999). A construção dessa nova forma institucional de trabalhar a licenciatura ocorre, principalmente, porque há o esforço, advindo do próprio debate acadêmico, de superar alguns entraves que impedem o aperfeiçoamento da licenciatura.

É possível hoje acompanhar reformas curriculares, impulsionadas pela própria lei²⁰, nos cursos de licenciatura das universidades públicas brasileiras, com intuito de transpor os antigos esquemas de formação conhecidos como “3+1”²¹. O objetivo é investir na vivência de pesquisa e de prática educacionais durante todo o curso de licenciatura. A partir dessa perspectiva, tem-se a intenção de fazer com que a licenciatura deixe de ser apenas um apêndice ao final do curso de formação docente, para, assim, integrar toda a vivência e experiência acadêmica do graduando que opta pela profissão de professor. Sendo assim, hoje a licenciatura tem propostas que:

(...) rompem com o modelo anterior, revelando um esquema em que a prática é entendida como eixo dessa preparação. Por essa via, o contato com a prática docente deve aparecer desde os primeiros momentos do curso de formação. Desse envolvimento com a realidade prática originam-se problemas e questões que devem ser levados para discussão nas disciplinas teóricas. Os blocos de formação não se apresentam mais separados e acoplados, como no modelo anterior, mas concomitantes e articulados. (DINIZ-PEREIRA, 1999, p. 113).

Tais mudanças já foram incorporadas a diversos cursos de licenciatura oferecidos pelas universidades brasileiras. Novas diretrizes curriculares foram pensadas, principalmente a partir da aprovação dos artigos previstos na LDB 9394/1996, mas muitos dos dilemas ainda permanecem mesmo com o esforço de algumas instituições. Na UFMG, por exemplo, a grande maioria dos cursos

²⁰ A LBD 9394/1996, no título VI, em seu art. 61, prevê mudanças curriculares que possibilitem a integração entre formação e prática, além da valorização dos saberes práticos dos docentes. Segundo o texto da lei: “A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamento: I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.”

²¹ Para Souza (2007, p. 41) o modelo “3+1” já foi superado. Tal modelo consistia na concepção de que para se formar professor era necessário cursar três anos de disciplinas de conteúdos específicos e um ano de disciplinas relacionadas aos conhecimentos didáticos e pedagógicos.

que oferecem a modalidade licenciatura²² passou por reformas em suas diretrizes de cursos com o intuito de dar novo tratamento à licenciatura, para, dessa maneira, cumprir o papel deliberado às universidades públicas frente às questões políticas e sociais do país. Dentro deste contexto, o departamento de História da UFMG também reviu algumas questões e propôs mudanças curriculares para seu curso, incluindo aí tanto a licenciatura como o bacharelado. Cabe, para um próximo passo da pesquisa, compreender, portanto, como é tratado, como é organizado e como é entendido, nos dias de hoje, o curso de formação de professores de História na UFMG.

2.1.1 O curso de História da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG

As questões que foram apresentadas – sobre os dilemas e os problemas das licenciaturas nas universidades brasileiras – encontram ressonância quando se busca entender a organização e o funcionamento do curso de História da FAFICH/UFMG. Nele, encontram-se reproduzidos o prestígio da pós-graduação frente à graduação, a hierarquia da pesquisa sobre a prática, a dicotomia entre bacharelado e licenciatura, a distância entre as disciplinas de conteúdos específicos e as disciplinas pedagógicas e, ainda, a distância da formação acadêmica e a prática profissional.

A compreensão acerca da organização e do funcionamento deste curso é central, portanto, para esta pesquisa, já que os sujeitos que fizeram parte dela vivenciaram sua formação inicial dentro deste ambiente, portanto, muito do que foi observado e relatado em campo somente pode ser entendido tendo como parâmetro a formação de professores dentro do departamento de História desta instituição. Embora Arroyo (2007) nos alerte para o imenso perigo de partir unicamente daquilo que está previsto nas diretrizes, nas leis e nas organizações administrativas e curriculares para compreender a formação docente e, assim, perder a complexidade daquilo que é tornar-se educador (ARROYO, 2007, p. 191), este percurso faz-se necessário. O contato com os sujeitos da pesquisa permitiu concluir que a maneira como a formação docente é trabalhada dentro do departamento de História da FAFICH determina fortemente os percursos e as trajetórias destes.

²² Para Souza (2007), em estudo intitulado “Licenciaturas na UFMG: desafios, possibilidades e limites”, a instituição, em março de 2005, da Coordenadoria das Licenciaturas da UFMG foi primordial para que, a partir desta data, os 16 colegiados de licenciatura desta instituição efetivassem propostas de mudança curricular.

O curso de História da UFMG foi criado em 1939 e caracteriza-se por ser o mais antigo de Belo Horizonte²³, foi concebido, neste primeiro momento, juntamente com o curso de Geografia, na antiga Faculdade de Filosofia sendo, posteriormente, desmembrado deste, no ano de 1957. O curso de História permaneceu vinculado à Faculdade de Filosofia. Atualmente, o curso de História funciona nos turnos diurno e noturno, a opção pelo turno é feita pelos candidatos já na inscrição para o vestibular, que se caracteriza por ser a principal forma de ingresso no curso e é realizado anualmente. A entrada dos alunos ocorre duas vezes ao ano, alternando a entrada no diurno, que ocorre no primeiro semestre do ano letivo, com a entrada no curso noturno, que ocorre na segunda metade do ano.

O departamento de História oferece aos interessados duas modalidades para o diurno – o aluno pode, a partir do 4º semestre, optar entre a licenciatura e o bacharelado – e para o noturno é oferecida apenas a modalidade licenciatura. A opção por disponibilizar somente a modalidade licenciatura para o noturno parece indicar uma postura preconceituosa com relação a este graduando, já que se parte do pressuposto de que este aluno, por exercer atividades profissionais durante o dia, está impossibilitado de realizar pesquisa, pois este ofício demandaria maior disponibilidade e empenho que a licenciatura, posição que revela a permanência da idéia de que para tornar-se professor tais quesitos não seriam essenciais.

Recentemente, o curso de História da FAFICH passou por uma revisão em suas diretrizes curriculares²⁴. Nesta nova formulação, um passo significativo, ao menos em âmbito teórico, foi dado com a intenção de superar a dicotomia entre bacharelado e licenciatura. Diferentemente da antiga organização curricular, o discente que faz opção pela licenciatura também é agora compreendido como um pesquisador. Desse modo, “na formulação mais recente, também ao licenciado é apresentada a prerrogativa de atuação como pesquisador. No debate sobre a relação entre ensino/pesquisa, tal detalhe é bastante significativo.” (RICCI, 2003, p. 127).

A partir da reforma curricular, assim como aponta a pesquisa realizada por Ricci (2003), o currículo do curso de História da FAFICH ficou dividido em três áreas curriculares, são elas: Núcleo Específico, Núcleo de Formação Complementar e Núcleo de Formação Livre. O núcleo específico é

²³ As informações aqui contidas foram retiradas da tese de doutorado, defendida em 2003, na USP, por Claudia Sapag Ricci. O título do trabalho é: “A formação do professor e o ensino de história: espaços e dimensões de práticas educativas (1980/2003).”

²⁴ A revisão das diretrizes curriculares para o curso de História da UFMG foi implementada a partir de 2001. As informações sobre as novas diretrizes estão disponíveis no sítio: <http://his.fafich.ufmg.br/apresent.htm>

constituído por 1080 h/a de disciplinas obrigatórias²⁵ e de 180 h/a de disciplinas optativas para os alunos da licenciatura. Já o núcleo de formação complementar é constituído por disciplinas que os alunos devem realizar em departamentos fora do curso de História; nesta parte da estrutura curricular, o graduando da licenciatura deve cumprir 180 h/a, em contraposição às 420 h/a dos alunos do bacharelado. Há, finalmente, o núcleo de formação livre que, assim como o nome sugere, permite ao aluno uma liberdade para complementar sua formação em áreas de interesse pessoal e inclusive distinta dos direcionamentos do curso de História.

Por sua vez, o novo currículo passou a conceber da seguinte maneira as modalidades de licenciatura e de bacharelado:

A partir do 4º período, quando é feita a opção entre Licenciatura e Bacharelado, o currículo apresenta disciplinas distintas (...) para cada uma das respectivas opções. Para o aluno do bacharelado, além de disciplinas obrigatórias visando à montagem de um projeto de pesquisa, há opções na escolha de disciplinas no campo da Formação Complementar, buscando enfatizar um tema específico articulado à sua monografia. Para o aluno da Licenciatura, a escolha de disciplinas no Núcleo de Formação Complementar pode ser realizada tanto para o aprofundamento em temáticas específicas de campo da historiografia, como do campo educacional, conforme proposta do departamento de História. (RICCI, 2003, p. 128).

O curso de História da FAFICH, com o direcionamento curricular exposto acima, não consegue superar por inteiro a distância que separa as modalidades que oferece. Ao impor a obrigatoriedade de apresentação da monografia de final de curso apenas aos alunos do bacharelado, o departamento demonstra que não superou, ainda, a equivocada concepção de que para ser professor não é necessário realizar pesquisa, pode-se apenas aprimorá-lo e treiná-lo para a execução competente das teorias didático-pedagógicas aprendidas na academia. É a concepção sobre a licenciatura que Brzezinski (2001) chama de “simplista e prescritiva, baseada no saber fazer para o aprendiz do que vai ensinar” (BRZEZINSKI, 2001, p. 171). A realização de uma monografia de final de curso seria interessante ao aluno da licenciatura, pois ajudaria a desenvolver o conceito de formação que

²⁵ As disciplinas obrigatórias comuns aos alunos do bacharelado e da licenciatura são: História Antiga, Introdução aos Estudos Históricos, História da Arte, História Medieval, História do Brasil I, II, III, IV, História da Ciência e da Técnica, História Moderna, História da América I e II, Teoria e Metodologia da História, História Contemporânea I e II, História das Idéias Políticas e Sociais, Historiografia Brasileira, Historiografia Contemporânea. As disciplinas específicas e obrigatórias para a modalidade licenciatura são: Prática de Ensino I, II e III, Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, Didática da Educação, Psicologia da Educação, Política Educacional e Sociologia da Educação. São obrigatórias somente ao bacharelado as disciplinas: Arquivos e Museus, Introdução à Pesquisa Histórica, Atividade Acadêmica e Monografia.

visa a reflexão-ação, além de, conseqüentemente, aumentar a produção, ainda defasada, do departamento de História na área do ensino e educação²⁶.

Com relação ao embate ensino e pesquisa dentro do curso de História da FAFICH é interessante notar um dado novo. Há sim um maior interesse com relação à pesquisa, pelos diversos motivos já apresentados, o que trouxe como conseqüência um pequeno interesse pela licenciatura, ao longo do tempo, por parte do departamento. Mas, assim como a formação do licenciado não é efetivamente assumida, a formação do pesquisador também não é completa, ao menos satisfatoriamente.

Dessa forma, a pesquisa de Ricci (2003) demonstra que

(...) os depoimentos de ex-alunos ressaltam a fragilidade da tão propalada formação do pesquisador. Essa questão também foi levantada em outro depoimento de uma professora do departamento. (...) Afirmou que, inicialmente, quando convidada para assumir aulas no colégio onde estava fazendo seu estágio, assustou-se com a lacuna na formação ou instrumentalização para o ensino. E mais tarde, quando fora do país, fazia sua pós-graduação, constatou também fragilidades na formação para a pesquisa. Depoimentos com a mesma tônica, envolvendo ex-alunos da UFMG que cursaram História no intervalo de três décadas, sugerem que o problema da formação – em especial, mas não unicamente, a do professor – permanece nesta instituição. (RICCI, 2003, p. 130).

Para além do problema da pouca atenção dada à formação de professores, há ainda outra questão que parece caracterizar este departamento de História: a distância e a falta de diálogo entre os membros do corpo docente e os alunos da graduação. Apesar de contar com professores em regime de dedicação exclusiva e com um corpo docente com uma qualificação acima da média nacional²⁷, o número reduzido de professores presentes no departamento “pode estar contribuindo para um certo distanciamento e acompanhamento do trabalho pedagógico com o corpo discente.” (RICCI, 2003, p. 141). Mais um problema que, sem dúvida, interfere na licenciatura, pois vem confirmar o tratamento pouco satisfatório dado à formação de professores de História dentro da FAFICH.

O curso de História da UFMG, como se confirma, não está distante dos dilemas que a literatura especializada tem apontado com relação à formação de professores e as universidades.

²⁶ O mesmo estudo de Ricci (2003, p. 125) aponta que a produção sobre ensino de História, dentro do departamento de História da FAFICH, é ainda muito baixa. Segundo a pesquisadora, até o momento da realização de sua pesquisa, dos dez números publicados da revista *Varia História* (revista especializada do departamento em questão), apenas dois artigos referiam-se a questões educacionais e apenas uma resenha trabalhava diretamente com a educação. Não havia dissertações, monografias e conferências sobre o tema publicado por esta revista.

²⁷ O atual corpo docente do departamento de História da FAFICH é composto por 26 professores, dos quais apenas um ainda não concluiu o doutorado.

Assim, a falta de integração entre as disciplinas ofertadas pela Faculdade de Educação (FAE) e as disciplinas ofertadas pelo departamento de História também aparece como impasse à formação docente. Esta falta de articulação entre as áreas curriculares “revela que o equilíbrio de carga horária entre as disciplinas pode não garantir necessariamente o diálogo e o planejamento coletivo entre elas.” (RICCI, 2003, p. 142). Isto demonstra que o professor em processo de formação no curso de História se depara com projetos diversos de licenciatura, projetos estes que muitas vezes não demonstram um diálogo e nem direcionamento coeso ao perfil de profissional que se deseja formar. Esta conjuntura contribui para que o aluno da graduação se sinta confuso com relação a qual caminho seguir, quais escolhas fazer. Contribui sobremaneira para a vivência deste problema a tensão existente entre a FAE e o departamento de História, briga por prestígio no meio acadêmico que se tornou ainda mais aguda a partir da definição de responsabilidades acerca do maior número de horas/aulas destinadas às Práticas de Ensino²⁸.

A partir da LDB 9394/1996²⁹ ocorreu um aumento significativo do número de aulas de Prática de Ensino e a História reivindicou que as disciplinas de Prática de Ensino ficassem a cargo de sua responsabilidade – ao contrário de alguns cursos que também oferecem a licenciatura. Fato que, de certa forma, confirmou-se como positivo na medida em que, mesmo com abordagens distintas, a temática educação tornou-se mais presente ao longo do curso de História, o que despertou maior interesse e respeito com relação ao assunto. Apesar desse aumento de responsabilidade com relação à formação docente por parte do departamento de História,

é importante ter claro que o contato com a sala de aula ocorre especialmente na programação desenvolvida na Faculdade de Educação. Contudo, nos últimos anos, a partir da introdução da disciplina Prática de História sob responsabilidade do próprio departamento de História, várias iniciativas, ainda que não articuladas, pautaram a sala de aula como elemento de estudo e formação. (RICCI, 2003, p. 144).

²⁸ RICCI (2007, p. 168), em artigo intitulado “A lei de diretrizes e bases da educação e a formação dos professores”, expõe que as discussões entre o departamento de História da FAFICH e a FAE quanto a quem caberia a responsabilidade sobre as práticas de ensino foram intensas, gerando fortes debates e acusações, de ambos os lados. A autora utiliza o depoimento de uma professora do departamento de História para comprovar seu argumento.

²⁹ A LDB 9394/1996, a partir do Art. 65, instituiu trezentas horas de prática de ensino. O texto diz: “A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas”.

Desenhado o contexto, tem-se agora uma visão mais clara de como a formação de professores é tratada pelo departamento de História da FAFICH. Compreender este tratamento é essencial para entender a finalidade desta pesquisa. O curso de História, em que a maioria dos sujeitos da investigação vivenciou sua formação inicial, é um curso voltado para a formação do pesquisador e tal questão é assumida abertamente pelo departamento. Em contrapartida, perceber-se que a maioria das pessoas que ingressam no curso de História tornam-se professores, ou seja, optam pela licenciatura. Estes alunos, em suas trajetórias pela graduação, especialmente na graduação de História oferecida pela UFMG, vivenciarão experiências de prática profissional de ensino apenas no último semestre do curso, quando é ofertado o estágio supervisionado³⁰, sendo que este momento nem sempre é bem aproveitado por eles, pois estes já se encontram em vias de conclusão do curso e com objetivos e interesses variados.

Portanto, pode-se intuir que a formação do professor de História oferecida pela instituição apresenta lacunas com relação à formação profissional, apesar das modificações já apontadas. Estas lacunas são responsáveis por gerarem inseguranças e incertezas àqueles graduandos que escolheram o caminho da docência e, na maior parte das vezes, a falta de apoio e o pouco prestígio da licenciatura os levam a investir pouco na carreira de professores.

Um dos intuitos com esta pesquisa é demonstrar que, apesar daquilo que os prognósticos demonstram, há espaços dentro das universidades públicas brasileiras que têm por objetivo tornar possível a experiência de formação prática ainda na graduação, tendo com isso a intenção de fazer valer o papel social e político que as universidades devem assumir frente às demandas da educação e da realidade brasileira. Espaços como estes – que estão localizados principalmente dentro da extensão universitária – são responsáveis, assim como buscarei demonstrar, por marcarem fortemente a trajetória de graduandos que optaram pela licenciatura, comprovando que vivenciar, ainda na formação inicial, experiências práticas transforma a relação que os futuros professores terão com as questões que movem a educação.

³⁰ O trabalho de dissertação de mestrado intitulado “Os estágios na formação do professor de história: significados e reflexões”, apresentado neste programa, por Julio César Virgínio da Costa, em 2007, confirma esta idéia.

2.2 Breve estudo sobre a educação de jovens e adultos nas universidades públicas

As questões educacionais e a formação de professores são assuntos, assim como foi demonstrado, que devem ser encarados com maior responsabilidade dentro das universidades públicas brasileiras. A mudança da realidade do ensino no país, como acredito, passa pela transformação da relação entre Institutos de Ensino Superior (IES) públicos com as modalidades que envolvem a educação. Diante do quadro que caracteriza a modalidade educacional EJA é de se pensar também, assim como ocorreu com o tema formação de professores, um envolvimento mais contundente das universidades com esta demanda, promovendo pesquisa, formação de educadores e atendimento aos sujeitos que caracterizam esta modalidade.

Como tem se desenhado esta relação entre universidades públicas e EJA? Historicamente, pode-se afirmar que a EJA encontra seu lugar dentro das universidades por via da extensão, principalmente. A extensão, por sua vez, dentro da tríade que compõe a estrutura das instituições acadêmicas – ensino, pesquisa e extensão – ocupa o lugar menos favorável, dado muito importante para ser analisado, principalmente, porque demonstra que ocorre uma transferência da marginalidade atribuída à Extensão para a EJA. Tal situação pode ser entendida como mais um fato que bloqueia o aparecimento da EJA como campo de estudo privilegiado. Ireland (2002) confirma esta perspectiva:

(...) a porta pela qual a EJA entrou na universidade – a extensão – representa o componente menos prestigiado da consagrada tríade: ensino, pesquisa e extensão. Esta mesma carência de prestígio se transfere para o estudo da EJA como campo acadêmico, reforçando a sua fragilidade em comparação com outras áreas consideradas mais 'nobres' da prática educativa. Sob esse aspecto, não é mera coincidência que os sujeitos principais das suas atividades sejam jovens e adultos advindos das camadas populares da sociedade. (IRELAND, 2002, p. 65).

Esta é uma concepção que existe dentro das universidades públicas e que transmite a idéia de que é “com resíduos que se trata a população também considerada resíduo” (DEMO, 2001 *apud* ROCHA, 2002, p. 206).

Todo este problema traz conseqüências severas à EJA, mas não é específico dela, ele está localizado na própria raiz da extensão e é gerado exatamente por causa de equívocos que cercam a própria forma de conceber esta área de atuação da universidade.

O conceito de extensão universitária que é hoje aceito foi amplamente debatido ao longo dos anos, principalmente através da atuação do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades

Públicas Brasileiras³¹, até se chegar à idéia de que a extensão é “(...) uma dimensão da atividade acadêmica (...) que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade.” (NOGUEIRA, 2005, p. 112), possibilitando a realização de um diálogo profícuo e recíproco entre o saber acadêmico e o saber popular, a partir do qual se constrói conhecimento através do confronto entre a realidade e a universidade.

Entretanto, esta noção de extensão universitária constituída a partir da discussão e do debate esbarra na arraigada concepção que existe sobre a atividade extencionista. Esta equivocada idéia tem raízes, precisamente, no modelo de extensão que influenciou a constituição dessa dimensão nos IES públicos. Este modelo foi construído a partir de noções de extensão importadas da Inglaterra e dos Estados Unidos, que trazem, em sua tradição extencionista, respectivamente, a idéia de curso e de prestação de serviços. A redução da atividade de extensão, em sua origem, a estas duas perspectivas gerou quase todos os dilemas que estão ligados à extensão ainda hoje, pois a partir dela,

a extensão continua sendo a forma como a universidade transmite às comunidades seu ensino e o resultado de sua pesquisa, de forma isolada. Não se concebe um processo em que as atividades de ensino e pesquisa se articulem com a extensão, da mesma forma, não se percebe a troca de saberes entre a universidade e sociedade. Essa é vista como mera receptora. (NOGUEIRA, 2005, p. 23).

A extensão é concebida, dessa forma, como uma via de mão única, ou seja, uma doação realizada pela universidade do saber produzido dentro de seus muros à sociedade, demonstrando uma relação de poder entre o conhecimento acadêmico, considerado superior, e a comunidade, receptora do conhecimento universitário. Os conceitos de Elias e Scotson (1996), concebidos no livro *Os estabelecidos e os outsiders*, servem para lançar luz sobre esta questão e ajudar na compreensão da existência dessa relação de poder dentro das universidades. A extensão seria, desse modo, um espaço em que se instaura a atuação dos acadêmicos, os chamados estabelecidos, em favor daqueles que se encontram fora do meio universitário, os *outsiders*.

Olhando a extensão sob este prisma, pode-se entender que ela tem uma ação radicalmente contrária àquela propagada por Freire (2006, p. 89), ao propor o diálogo como saída para a conscientização. Assim como demonstra Rocha (2002), esta seria uma forma errônea de compreender a extensão, pois nega, a princípio, o diálogo entre os sujeitos que são responsáveis por sua

³¹ O Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras foi criado em novembro de 1987 com a intenção de “coordenar as reflexões sobre a extensão, estabelecendo diretrizes políticas para sua execução e institucionalização interna, além de propor ao MEC a definição de um interlocutor no ministério, como já possuíam outras atividades acadêmicas.” (NOGUEIRA, 2005, p. 112).

constituição. Para ele, Paulo Freire, com seus conceitos e concepções, também pode ajudar bastante, pois chegou a questionar até mesmo a própria palavra extensão, pois,

extensão, segundo ele [Paulo Freire] tinha uma relação significativa com transmissão, (...) superioridade – de quem entrega o conteúdo, inferioridade dos que recebem e funcionam como recipiente do conteúdo. Como educador, destacava que, aqueles que participam da ação com comunidades na condição de agentes sociais têm de ter a tarefa de comunicação e não de extensão. Comunicação, como ação e reflexão entre semelhantes, portadores, contudo de formas de saber diferenciados. (ROCHA, 2002, p. 198-199).

Realizar atividades de extensão dentro das universidades, devido a esta arraigada concepção, é, portanto, difícil, pois diversos entraves são colocados. Furnaletti (2006) também compartilha dessa opinião:

Existe uma enorme dificuldade de realização de atividades de extensão, pois, em primeiro lugar, as atividades de extensão são consideradas marginais por uma grande parte da comunidade universitária; em segundo lugar, os recursos para estas atividades são sempre reduzidos e em terceiro lugar, os trabalhos de extensão são considerados atividades e não trabalho científico. É comum ouvirmos de nossos colegas elogios quanto ao trabalho de extensão, mas não comum sermos aceitos como fazendo parte do corpo docente da Universidade. (FURNALETTI, 2006, p. 36).

Todos os problemas levantados trazem conseqüências para a EJA, pois é, como já se sabe, principalmente, através da extensão que a EJA se relaciona com a universidade, dessa forma, assim como a extensão sofre com a falta de prestígio, credibilidade e financiamento dentro do campo acadêmico, a EJA também é envolvida por tais questões. Assim, não é de se espantar que falte à EJA uma clara configuração como campo acadêmico de estudo e até mesmo uma configuração conceitual mais abrangente. Sobre este assunto, Ireland (2002) retoma a noção de marginalidade para explicar estes dilemas:

A preocupação elitista da grande maioria das universidades aponta no sentido de que a EJA seja percebida como questão marginal, precisamente porque os sujeitos da EJA são os que, nos aspectos econômicos e social, possuem menos valor. São poucas as universidades que se dedicam à EJA, seja através do ensino, da formação de professores ou da pesquisa. (...) A mesma carência de prestígio e de respeitabilidade por parte da academia também reflete na dificuldade e resistência em entender e explorar o conceito da EJA na sua amplitude. É necessário entender que a ‘educação dos adultos’ e não somente daquele segmento da população, excluído do processo de escolarização. (IRELAND, 2002, p. 72-73).

Somado ao fato de a extensão ser um campo pouco privilegiado nas universidades, há ainda, para além dos problemas que cercam a atividade extensiva, outro problema que atrapalha a localização da EJA dentro das intuições superiores em nosso país. Nos departamentos e colegiados que se dedicam a estudar e discutir o campo da educação, a EJA se encontra pulverizada em diversas iniciativas e sendo pesquisada pelos mais diversos grupos e núcleos nas faculdades de educação. Esta falta de articulação na discussão também é algo que impede a EJA de ser instituída como um campo de estudo estruturado e também de possuir uma definição clara de conceitos e concepções que trabalha. É certo que a criatividade e a vivacidade da EJA estão ligadas ao fato de que ela, historicamente, foi construída pela diversidade de iniciativas e grupos que a formam, entretanto, a relação desta modalidade da educação com a universidade depende do estabelecimento de articulações coesas entre os diversos grupos que constituem a EJA. Neste sentido,

a vitalidade e relevância da EJA como campo de estudo acadêmico dependem de sua capacidade de estabelecer uma estreita interação com os outros segmentos promotores da EJA, sejam eles instâncias governamentais ou não-governamentais. No contexto nacional, os fóruns estaduais de EJA se destacam como espaço privilegiado para esta interação, porém, não se pode prescindir daquela função tradicional de pesquisa que objetiva entender não somente a realidade atual, como também investigar as tendências que despontam no cenário nacional e internacional. (IRELAND, 2002, p. 76).

Dentro das universidades, o papel de unificador das iniciativas fica a cargo dos poucos núcleos de EJA existentes em nossas instituições de ensino superiores públicas³², estes são os responsáveis por criar projetos de extensão universitária para o atendimento da demanda em EJA, mas também são responsáveis por articular e – conseqüentemente sem privilegiar uma instância à outra – a extensão ao ensino e à pesquisa.

A UFMG, que desde o final da década de 1990 possui seu Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA/UFMG),³³ vem tentando, juntamente com a atuação do corpo docente que compõe o

³² SOARES (2005) aponta para a existência de núcleos de pesquisa de Educação de Jovens e Adultos nas seguintes universidades públicas: Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS), Universidade do Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

³³ A EJA apareceu como tema de estudos e pesquisas, no Programa de Pós-Graduação da FAE, desde o final da década de 1970. Entretanto, foi apenas no ano de 1995 que se constituiu um Grupo de Estudos sobre a EJA (GEJA) dentro da pós-graduação. Este grupo contava com a participação de diversos professores, de áreas distintas, da FAE e também de outras unidades da UFMG. O GEJA cresceu e, em quatro anos, em 1999, foi criado o Núcleo de Educação de Jovens e Adultos: pesquisa e formação (NEJA), com o objetivo de articular as muitas iniciativas que envolviam a EJA dentro da instituição. FONTE: <http://www.fae.ufmg.br:8080/neja>.

núcleo, articular, para uma maior inserção da EJA na universidade, as atividades de extensão, formação e pesquisa. Um dos projetos do NEJA/UFMG é o PROEF II, que faz parte do Programa de Educação Básica da UFMG, que atua, desde sua criação, com a intenção de retirar a EJA do lugar de pouca visibilidade que ocupa, para torná-la um lugar reconhecido dentro do campo acadêmico.

2.2.1 As iniciativas do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da UFMG

Diante do incômodo lugar ocupado pela EJA no âmbito das políticas públicas, diante da marginalidade e da falta de entrosamento das iniciativas e pesquisas sobre a EJA dentro das universidades e diante da carência de educadores com formação específica e qualificada para o trabalho com os sujeitos jovens e adultos, as iniciativas que partem do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA/UFMG) surgem como uma alternativa a esta conjuntura, na medida em que apontam para um caminho de maior comprometimento da universidade pública com o tema. O NEJA aparece, assim, como uma tentativa de resgatar a EJA das iniciativas periféricas e pouco contundentes, que sempre a prejudicaram.

O NEJA foi formado com o objetivo de constituir um lugar que aglutinasse as iniciativas de EJA espalhadas pelos departamentos, núcleos e linhas de pesquisa da universidade. Além disso, o núcleo tem a intenção de tornar possível a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, sem, assim, privilegiar uma instância frente a outra. Longe de fazer apologia ao trabalho do NEJA, a intenção aqui é falar de algumas iniciativas do núcleo que, acredito, colaboram para a reconfiguração da EJA como campo de interesse acadêmico, de pesquisa e formação profissional. Com a intenção de tornar mais claro o projeto que constitui o objeto desta pesquisa, será realizada uma análise de duas iniciativas específicas do NEJA: o Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos e o Projeto Especial de Formação Inicial de Educadores de Jovens e Adultos.

O Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG foi constituído com a intenção de oferecer “a funcionários da Universidade e pessoas da comunidade a oportunidade da escolarização básica, com avaliação no processo e certificado expedido pela escola de Ensino Básico (Centro Pedagógico) da UFMG.” (FONSECA *et al.*, 2003, p. 107). O Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos se encontra vinculado à FAE/UFMG, muito embora a concepção de seu primeiro

projeto tenha ocorrido a partir da reivindicação e da luta, no contexto da década de 1980, de funcionários da universidade em busca do direito à educação. A constituição, em 1986, do Projeto Supletivo do Centro Pedagógico da UFMG marcou o início do programa de educação básica e ao longo de sua existência foi sendo desenvolvido e articulado por docentes e discentes desta universidade com a intenção de ampliar o atendimento a jovens e adultos, além de garantir a formação inicial de educadores qualificados para o trabalho com estes sujeitos. Um aspecto acerca do Projeto Supletivo do CP deve ser frisado: este se tornaria, doze anos mais tarde, o PROEF II.

Além do Programa de Educação Básica, outra iniciativa do NEJA deve ser entendida, trata-se do Projeto Especial de Formação Inicial de Educadores de Jovens e Adultos criado, assim como o núcleo de pesquisa, em 1999. Tal projeto é concebido a partir da constatação da urgente demanda de ser providenciada formação específica e de qualidade a educadores de jovens e adultos, demanda esta que “desafia a Universidade e exige que ela esteja preparada para discuti-la, avaliá-la, eventualmente, redirecioná-la ou redimensioná-la, e atendê-la adequadamente.” (DINIZ-PEREIRA, 2005, p. 1). Sendo assim, com a aprovação da câmara departamental do DMTE/FAE, este projeto passa a direcionar as ações da universidade no sentido de garantir uma resposta condizente com as questões colocadas para a formação de educadores de EJA, tornando a UFMG, no que tange a este assunto, “referência na formação de profissionais que atuam e atuarão com pessoas jovens e adultas.” (DINIZ-PEREIRA, 2005, p. 1).

A constituição deste Projeto possibilitou não apenas discussões aprofundadas sobre a formação de educadores de EJA, mas também a definição de um espaço de formação de professores onde seja possível vivenciar práticas docentes acompanhadas de processos reflexivos, questão que ganha relevância diante do momento de reformulações pelo qual passam os cursos de formação de professores nas universidades brasileiras. Neste sentido, esta iniciativa do NEJA pode ainda:

consolidar-se como um instrumento de formação que articula a iniciativa de disciplinas, habilitações, projetos de extensão e linhas de pesquisa. Dentro do projeto de flexibilização curricular, em fase de consolidação na UFMG, alunos e professores das diversas práticas de ensino dos cursos de licenciatura, monitorias de extensão e pesquisa, disciplinas dos cursos de graduação e pós-graduação e estágios de algumas habilitações da FAE podem envolver-se ativamente nesse projeto de formação inicial e continuada. (DINIZ-PEREIRA, 2005, p. 3).

Este Projeto de Formação de Educadores não se caracteriza como uma instância separada do Programa de Educação Básica, pelo contrário, são iniciativas que, assim como outras implementadas pelo NEJA, caminham juntas. Dessa maneira, os projetos de extensão que compõem o Programa de

Educação Básica são lugares privilegiados onde são experimentados e reavaliados os princípios do Projeto de Formação de Educadores de Jovens e Adultos. Dentro desse escopo, o PROEF II destaca-se com ações claramente direcionadas à formação de educadores de EJA, que visam a reflexão sobre esta formação e a produção de conhecimento sobre a área, sem perder o foco para a atuação com o sujeito jovem ou adulto, este ocupando um lugar central em todas as decisões e as ações que são realizadas no âmbito do PROEF II. Sendo assim, este projeto está comprometido, antes de tudo, “com a proposição de um trabalho pedagógico que procure situar o aluno adulto como sujeito no processo ensino-aprendizagem, considerando e (re)significando suas experiências e conhecimentos, idéias e opiniões, resistência e desejos.” (FONSECA *et al.*, 2003, p. 107).

Com ações centralizadas nos sujeitos da EJA e constituindo-se como espaço de formação de educadores, o PROEF II oferece a seus 26 monitores – graduandos das licenciaturas da UFMG – distribuídos entre as áreas de Ciências Naturais, História, Geografia, Matemática e Português, a oportunidade de participarem de um trabalho de formação de professores que:

integra a vivência como professor em sala de aula a outros momentos da experiência docente: como as reuniões semanais das equipes multidisciplinares responsáveis pelas turmas (“Reuniões de Turma”); as reuniões semanais dos monitores de uma área do conhecimento escolar com o respectivo coordenador (“Reuniões de Área”); os plantões de atendimento individual de alunos; a elaboração das atividades e dos registros detalhados da dinâmica da sala de aula; a leitura, as pesquisas e a participação em cursos e eventos no campo da EJA; e as reuniões mensais de toda a equipe (“Reuniões Gerais”) destinadas à reflexão sobre as especificidades e os desafios da EJA, à questões afetas ao funcionamento geral do PROEF II e à integração com os demais projetos do programa de Educação Básica e com outras experiências de EJA. (FONSECA *et al.*, 2003, p. 107).

O PROEF II³⁴ está localizado no espaço da Escola de Ensino Fundamental da UFMG, o Centro Pedagógico (CP/UFMG), e conta com a coordenação de um coletivo de seis professores, ligados ao NEJA, que orientam os monitores desse projeto – como já foi dito: alunos das licenciaturas da UFMG – em suas práticas pedagógicas e iniciativas em sala de aula junto aos sujeitos da EJA. O projeto atende hoje cerca de 200 alunos anualmente, divididos em oito diferentes turmas, cada turma vivencia, em média, três anos de escolarização no espaço do PROEF II, sendo denominadas: turmas de iniciantes, turmas de continuidade e turmas de concluintes. O PROEF II funciona no período noturno e possui duas formas de horários: o horário das 17:50 às 21:00 h e o horário das 18:50 às

³⁴ As informações aqui apresentadas, acerca do funcionamento do PROEF II, foram retiradas principalmente de um artigo intitulado “Os processos de formação e de subjetivação docente na EJA em atuação na extensão universitária na UFMG”, de autoria de Carmem Lucia Eiterer e Érica Paula Frade. Artigo publicado em 2008, pela “Revista Anagrama”, da USP.

22:00 h, esta diferenciação de horários foi pensada com a intenção de melhor atender às necessidades dos alunos que procuram o PROEF II. O quadro curricular desse projeto é dividido em disciplinas, sendo reservadas duas aulas semanais para as diferentes áreas do conhecimento (Geografia, História, Ciências Naturais, Matemática e Português), mais ainda uma aula semanal de língua estrangeira e uma de expressão corporal. Atualmente, pode ser percebido o esforço dos coordenadores e dos monitores desse projeto de buscar superar esta divisão disciplinar do currículo com propostas de trabalhos temáticos entre as áreas do conhecimento.

Os professores-monitores, modo como são chamados os bolsistas em processo de formação profissional no PROEF II, atuam neste projeto em duas turmas de alunos jovens e adultos diferentes, ministrando cerca de quatro aulas semanais. Dedicam o restante do tempo de trabalho (cerca de 16 horas) às atividades formativas do projeto, à preparação das aulas, ao registro detalhado delas e à pesquisa acerca da EJA. Estes professores-monitores trabalham ainda, nos dias de hoje, como “monitor referência”, atividade que prevê a atuação do monitor como responsável pelas questões pedagógicas que envolvem as turmas do projeto, esta atribuição ficava a cargo dos monitores de Pedagogia, que, desde 2006, não atuam mais no PROEF II.

No que se refere à organização dos tempos escolares, o PROEF II tem atuado de forma a dar preferência ao trabalho interdisciplinar e transdisciplinar. Dessa forma, o projeto “tem procurado compor seus horários de forma a reservar espaços e assim garantir a realização de projetos interdisciplinares e oficinas temáticas diversas, bem como a abordagem das disciplinas escolares”. (FONSECA *et al.*, 2003, p. 108). Nesta perspectiva, o PROEF II participa, por exemplo, do projeto “Nossa Escola Pesquisa sua Opinião” (NEPSO)³⁵ com a intenção de garantir um espaço de relacionamento e integração entre as diferentes disciplinas, além de propor a pesquisa de opinião como ferramenta didático-pedagógica ao trabalho com alunos jovens e adultos.

A forma como o PROEF II está organizado e as atividades que estão previstas nele cotidianamente já constituem por si só elementos formativos. Mas o trabalho formativo de educadores de jovens e adultos não está, contudo, restrito apenas a estas questões. Há um acompanhamento semanal direcionado claramente à formação. As noites de sextas-feiras estão reservadas para a discussão acerca das questões que envolvem a prática educativa, a formação de educadores e a EJA, de uma forma geral. Desse modo, a cada sexta-feira uma atividade formativa está prevista aos

³⁵ Projeto educacional desenvolvido pelo Instituto Paulo Montenegro, ligado ao IBOPE, com a colaboração da ONG “Ação Educativa”.

professores-monitores do PROEF II, são elas: a “EJA no Horizonte”³⁶; as “Reflexões Coletivas sobre as Práticas Educativas” (as chamadas RCPEs ocorrem duas vezes ao mês)³⁷ e a Reunião Geral do PROEF II. Em todas estas atividades de cunho formativo ocorrem:

exposições, discussões, leitura e comentários de textos, seminários, palestras seguidas de debates, troca de experiências com outros projetos de educação de jovens e adultos, etc. Todos os temas tratados são enfocados da perspectiva da educação de jovens e adultos, que em si mesma constitui o tema central. (DINIZ-PEREIRA, 2005, p. 1).

Devido à maneira como a formação de professores é trabalhada e devido ao lugar de destaque ocupado pela EJA nas atividades previstas dentro do PROEF II este projeto pode ser considerado uma referência em relação à formação de educadores de jovens e adultos. Neste sentido,

o ‘Projeto’ cumpre, assim, seu papel como referência (e não como modelo) constituído a partir da elaboração coletiva de sujeitos – profissionais em formação – inseridos em um processo de aprendizagens que supõe postura ativa, oportunidade, disposição e exercício da reflexão sobre a própria prática e sobre as concepções que a embasam, além de espaço e vivência da autonomia no trabalho respaldado nesta reflexão. (FONSECA; DINIZ-PEREIRA *et al.*, 2000, p. 10).

O PROEF II deve ser entendido também como um espaço em que se constroem novas perspectivas de trabalho pedagógico, novas formas de enxergar a sala de aula, pois propõe, dentre outras coisas, que seus professores-monitores desenvolvam e discutam seus trabalhos coletivamente, com autonomia, no contato constante com outras realidades sociais. Assim, a prática docente no PROEF II permite repensar o fazer pedagógico e “confrontá-lo com as referências de escola já construídas.” (FONSECA; DINIZ-PEREIRA *et al.*, 2000, p. 10). Além dessa nova forma de entender o espaço escolar, a experiência do PROEF II parece também proporcionar uma espécie de “descobrimento” da EJA e do que é o trabalho com educandos jovens e adultos, neste processo, de vivência de experiências na EJA, uma identidade profissional de educador de jovens e adultos é concebida. Como nos mostra Diniz-Pereira e Fonseca (2001) é, geralmente, no ambiente do projeto,

³⁶ A *EJA No Horizonte* é um espaço destinado às discussões de pesquisas relacionadas a esta área específica. Já os *Fóruns de EJA* podem ser definidos como movimentos que articulam as instituições envolvidas com a EJA, socializando suas iniciativas e intervindo na elaboração de políticas e ações voltadas para o campo. (SOARES, 2004).

³⁷ Referem-se à designação específica da parte mais formal da formação de professores-monitores e demais alunos e profissionais envolvidos, ou seja, as atividades semanais de reflexão teórica sobre temas diversos em que se considera necessário e fundamental um certo aprofundamento para a atuação na prática. (DINIZ-PEREIRA, 2005, p. 1).

que a EJA se descortina como um espaço próprio de atuação profissional, no qual as dimensões de desafio e do prazer se lhes revelam ainda mais acentuadas ‘pelo perfil dos alunos’ e são apontados como razão de sua identificação com essa modalidade de ensino e com o público dos cursos noturnos. (DINIZ-PEREIRA; FONSECA, 2001, p. 59).

É a experiência e o significado de tornar-se professor/educador de História da EJA que busco compreender com esta pesquisa que está sendo apresentada. Algumas das colocações expostas acerca das vivências no PROEF II serão retomadas a partir da análise dos dados recolhidos. Em função disso, foi realizada a apresentação deste projeto de extensão, de forma bastante suscita, com a finalidade de que o leitor localize o espaço em que ocorreu o processo formativo dos professores-monitores de História que são os sujeitos desta investigação. A partir daí buscarei entender como a experiência de formar-se educador da EJA redefine os caminhos e os sentidos atribuídos à prática educativa e ao ofício de ser professor.

3. OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Bem mais que o tempo/ Que nós perdermos/ Ficou pra trás também/ O
que nos juntou (...)/ Nesse caderno sei que ainda estão/ Os versos seus/
Tão meus, que peço/ Nos versos meus/ Tão seus, que espero/ Que os
aceitem...

Nando reis e Samuel Rosa - *Resposta*

Um dos maiores clichês que cercam a produção acadêmica é aquele relacionado à descrição dos caminhos metodológicos que forjam uma pesquisa. Reiteradamente, é dito que as dificuldades e os percalços encontrados ao longo da investigação produzem fortes modificações nos intuitos iniciais desta mesma. Ou seja, é constante, nos textos acadêmicos, a insistente idéia de que há uma grande distância entre aquilo que, a princípio, se desejava realizar e aquilo que, realmente, tornou-se resultado.

Por que divago sobre isto? Porque a situação descrita acima se repetiu exatamente com a produção dessa dissertação. As intenções, as perguntas e os anseios iniciais, descritos em um sucinto projeto de pesquisa, feito para ingressar no curso de mestrado, foram sendo, a cada instante desta caminhada, repensados, remodelados, reescritos e, até mesmo, modificados. Deve ser por isso que se afirma que um projeto de pesquisa “não é uma camisa-de-força”, mas sim “um guia, uma orientação que indica onde o pesquisador quer chegar e os caminhos que pretende tomar” (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 149). Meu projeto de pesquisa, por conseguinte, funcionou como um plano a ser seguido, não como um contrato que não previa possibilidades de mudanças.

Qual era minha intenção inicial? Em meu projeto de pesquisa, tinha a intenção de pesquisar a distância existente entre a teoria sobre formação de educadores em EJA e a prática dos professores/monitores de História do PROEF II. Entretanto, o contato com o campo, com sujeitos da pesquisa, além do amadurecimento acadêmico, me fizeram rever este objetivo, passando a observar melhor os meandros que cercavam esta formação docente. Não me bastava mais apenas reiterar a idéia de que há, sim, uma distância entre teoria e prática e de que nem sempre os processos formativos são reproduzidos igualmente dentro das salas de aula. Era preciso ir além. Para trazer alguma contribuição ao campo da EJA e ao próprio projeto de extensão que propus estudar, fizeram-se necessário observar, primordialmente, os significados que são atribuídos à experiência de tornar-se professor de História de sujeitos jovens e adultos, buscando perceber em que medida os momentos

vivenciados dentro deste projeto teriam ajudado na definição de um olhar diferente sobre o ofício de ser professor, assim como um olhar mais atento à própria EJA.

Como se percebe, nem todas as inquietações e perguntas que eu carregava de início puderam ser respondidas, isto porque, algumas delas, diante do contato com o campo, com os sujeitos e com os documentos foram perdendo o sentido, ao mesmo tempo em que nasciam novas e diferentes inquietações: qual é o significado de tornar-se professor de História? As expectativas ao ingressar no curso foram correspondidas? Qual é o significado de experimentar, ainda na graduação, a prática docente? Qual é a importância desta experiência? Qual é a importância de conhecer e experienciar vivências na EJA? Como é o relacionamento com os sujeitos/alunos jovens e adultos? Quais os caminhos utilizados para entender a EJA? E ainda: quais são os significados desta experiência para a vida profissional pregressa destes chamados professores/monitores? Estas passaram a ser as inquietações que me moveram, foi a partir delas que construí esse texto, foi a partir delas que decidi qual caminho seguir.

Entretanto, apesar da efervescência de possibilidades que nasciam, era preciso possuir um planejamento mínimo para não deixar o foco se perder. Este planejamento foi feito a partir da pesquisa e da revisão bibliográfica realizada. A partir dela, pude decidir-me pelo caminho da pesquisa qualitativa, já que esse tipo de pesquisa trabalha com um “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalizações de variáveis.” (MINAYO, 1998, p. 22).

Ainda na definição da natureza da pesquisa, para entender os significados de tornar-se educador de jovens e adultos, privilegiou-se um olhar para o cotidiano desse processo, dando ênfase à compreensão da dimensão da “experiência vivida”, entendida aqui nos termos enunciados pelo historiador E. P. Thompson (1978)³⁸. É esta experiência vivida que permite aos indivíduos a compreensão de que a história é fruto da ação deles mesmos. Estes, ao experimentarem situações determinadas, constroem respostas a estas situações, tomando como base seus desejos, limites e

³⁸ Para Thompson: “*Experiência* – (...) por imperfeita que seja – é uma categoria indispensável ao historiador, já que compreende a resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento (...) [Mas] ela é válida e efetiva dentro de determinados limites (...). A experiência surge espontaneamente no ser social, mas não sem pensamento. Surge porque homens e mulheres (e não apenas filósofos) são racionais e refletem sobre o que acontece a eles e a seu mundo.” (Grifo no original). (THOMPSON, 1981, p. 199- 200).

necessidades, reelaborando-as em suas reflexões, intervindo assim no cotidiano e, por conseguinte, na cultura.

A dimensão do encontro foi outro aspecto determinante para a construção da pesquisa, já que busquei dar ênfase às relações pessoais que compõem os significados de tornar-se educador, por acreditar que o comportamento dos sujeitos é determinado também pelo “diálogo entre suas experiências, sua cultura, suas demandas individuais e expectativas com a tradição ou a cultura escolar.” (DAYRELL, 2006, p. 148).

A partir de minha “experiência vivida” e dos “encontros” construídos como professora/monitora de História, escolhi como campo para minha pesquisa o PROEF II, por acreditar ser este um lugar importante para se construir a formação de professores e a EJA dentro da universidade.

3.1 O Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos - 2º Segmento

O campo para a pesquisa foi escolhido a partir de minha própria experiência como professora/monitora de História no PROEF II. Durante dois anos, 2004 e 2005, tive a oportunidade de compreender a dinâmica de tornar-se educadora de jovens e adultos. Nesse processo, pude entender melhor o que isso significava, compartilhando a convivência com outros monitores/professores, também graduandos dos cursos de licenciatura da UFMG. Além de contar com um respaldo de uma equipe de coordenadores que auxiliava na compreensão do campo da EJA, assim como nas expectativas e anseios comuns a todo processo de formação.

A experiência pessoal foi, assim, um ponto marcante para a escolha do PROEF II como campo para a pesquisa, entretanto, não foi o único fator determinante. Para os objetivos que possuía, este projeto de extensão demonstrou ser um espaço apropriado para uma investigação com a intenção de compreender os significados de tornar-se educador. Isto porque o PROEF II, primeiramente, pode ser identificado como um espaço onde o *practicum* reflexivo torna-se viável. Nos termos de Schön (1995), um *practicum* reflexivo é um tipo de “*aprender fazendo*, em que os alunos começam a praticar, juntamente com os que estão em idêntica situação, mesmo antes de compreenderem o que estão a fazer.” (SCHON, 1995, p. 89, grifos do autor). Neste projeto, alunos de licenciaturas da UFMG

iniciam a prática docente, antes mesmo de possuírem compreensão clara sobre discussões pedagógicas que mobilizam sua área e de conhecerem quais as questões mobilizam a modalidade EJA. É com este *praticum* reflexivo que aprendem as dimensões de ser professor, de ser educador e, ainda, de ser educador de sujeitos jovens e adultos das camadas populares.

Um outro motivo que levou à escolha do PROEF II como experiência a ser pesquisada foi o fato de que neste espaço os graduandos dos cursos de licenciatura têm a possibilidade de vivenciar a universidade em todas as suas dimensões. Ou seja, o PROEF II é um lugar em que se encontram articuladas as dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão – dimensões estas que sustentam o modelo de universidade pública no Brasil – o que o torna um ambiente privilegiado em relação à articulação teórico-prática e em relação ao contato com realidades distintas daquelas experimentadas no meio acadêmico. Isto ocorre porque o PROEF II se constitui como um projeto de escolarização para educandos jovens e adultos provenientes das camadas populares.

Especificamente com relação à formação do professor de História, o PROEF 2 é considerado aqui, nesta dissertação, como um lugar onde se encontra um sentido para o curso que se iniciou. Para muitos licenciandos de História da UFMG, a docência aparece como a última oportunidade para salvar a carreira profissional, pois este curso privilegia a formação do bacharel, não sendo atribuída a atenção necessária à formação de professores. Esta possui pouco valor dentro do departamento, levando os licenciandos a uma percepção desse desprestígio, o que os desanima e os impede de investir na profissão docente. Em contraposição a isso, o PROEF II promoveria esta valorização do magistério dentro dos espaços ocupados pelos graduandos de História.

Finalmente, outro motivo que levou à escolha da experiência formativa do PROEF II foi o fato de ser possível enxergar nela um lugar em que a EJA ocupa a centralidade. Neste projeto vislumbra-se a possibilidade de se conhecer a EJA, de vivê-la e de valorizá-la. É um espaço de formação em que se desperta para as especificidades dos sujeitos que constroem a EJA e cria-se uma sensibilidade educativa para o trabalho com esta modalidade, além de ser, acima de tudo isso, um lugar em que a universidade reconhece e assume a EJA como responsabilidade também sua.

Dados os motivos que levaram à escolha do PROEF II como experiência a ser investigada nesta pesquisa, cabe agora dizer quais foram os instrumentos metodológicos escolhidos para extrair informações acerca da dinâmica dessa formação e desse despertar para a EJA. Um desses instrumentos diz respeito à documentação produzida pelos professores/monitores de História, a partir de suas vivências e reflexões dentro das salas de aula com educandos jovens e adultos. Essa

documentação é específica do PROEF II e é comumente chamada de “Cadernos de Turma”. As características deste instrumento de pesquisa e o porquê da escolha deste tipo de documentação serão explicitados em seguida.

3.2 Os documentos pesquisados: “Cadernos de Turma”

Os “Cadernos de Turma” são um dos requisitos formativos que fazem parte da rotina dos professores/monitores do PROEF II. Estes documentos podem ser comparados aos diários de classe que acompanham comumente qualquer professor. Ou seja, são nestes “Cadernos de Turma” que os professores/monitores do PROEF II registram os conteúdos trabalhados, anotam os tipos critérios de avaliação, fazem o controle da presença dos alunos, anexam os materiais didáticos utilizados.

No entanto, os “Cadernos de Turma” possuem algumas diferenças com relação aos diários de classe. A primeira delas está no fato de que estes registros funcionam realmente como diários, isto quer dizer que esta documentação contém a narrativa, feita pelos professores/monitores, do cotidiano das salas de aula de EJA no PROEF II. A segunda diferença com relação aos diários de classe está ligada ao fato de que os “Cadernos de Turma”, ao carregarem a narrativa do dia-a-dia das salas de aula do PROEF II, transformam-se em uma espécie de exercício de memória³⁹ dos professores/monitores em seu processo de formação. Assim, estes registros são ricos por guardarem as reflexões, as conclusões, as afirmações, os dilemas e convicções dos educadores no transcorrer da formação docente. Isto faz desta documentação um acervo importante para o estudo sobre formação de professores, além de ser claramente um instrumento interessante para se verificar o perfil e as especificidades do educador que pretende trabalhar com a EJA.

Pelos motivos citados, decidi desde o início dessa pesquisa analisar os “Cadernos de Turma” dos professores/monitores de História que viveram a experiência formativa como docentes e educadores de EJA no PROEF II. Ao iniciar a investigação, minha intenção era pesquisar todos os “Cadernos de Turma” de monitores de História que encontrasse disponíveis para a pesquisa. Contudo, esta minha pretensão esbarrou em uma série de limites. Primeiramente, ao verificar o banco de dados

³⁹ A memória aqui é entendida nos termos de Halbwachs (2006) como sendo a presença do passado, como sendo também uma construção intelectual que acarreta uma representação seletiva do passado, que nunca é somente aquela do indivíduo, mas de um indivíduo inserido num contexto social. (HALBWACHS, 2006, p. 71)

do NEJA e da Secretaria do PROEF II⁴⁰, não pude encontrar todos os “Cadernos de Turma” que objetivava. Isto ocorreu porque, no período da investigação, uma pesquisa paralela com o mesmo material estava sendo realizada⁴¹, fato que impossibilitou o trabalho com todos os objetos. Outro limite que foi colocado dizia respeito às necessidades que a pesquisa impunha: para analisar os “cadernos” parti do pressuposto de que estes deveriam possuir o formato de “diário”, ou seja, possuir a narrativa do cotidiano das aulas de História, entretanto, nem todos os textos encontrados trabalhavam com este formato. Em razão disso, decidi não trabalhar com outros tipos de anotações, mais esquemáticas.

Devido a estas limitações, que acredito serem comuns a grande parte das pesquisas acadêmicas, não pude alcançar o objetivo inicial que era o de pesquisar todos os “Cadernos de Turma” disponíveis. Desse modo, o número de “Cadernos de Turma” analisados foi menor que aquele previamente planejado – o objetivo era analisar cerca de vinte “cadernos”. Contudo, devido ao número reduzido pude dedicar-me mais profundamente à pesquisa. Ao final da investigação foram analisados sete “Cadernos de Turma”, de seis professores/monitores de História diferentes, que falavam do cotidiano de seis turmas de educandos jovens e adultos, no período entre os anos de 2001 e 2006. O quadro dos “Cadernos de Turmas” estudados e analisados pode ser apresentado da seguinte maneira:

QUADRO I – OS “CADERNOS DE TURMA” ANALISADOS*

PROFESSOR/MONITOR DE HISTÓRIA ⁴²	ANO	TURMA	FORMA DE RELATO
Ricardo	2004	Turma 43	Diário
André	2005	Turma 46	Diário
Maria	2006	Turma 44	Diário
Taís	2004	Turma 40	Diário
Rafael	2001	Turma 34	Tópicos
Aline	2003	Turma 34 e 40	Diário

* Dados obtidos a partir da análise dos “Cadernos de Turma.”

⁴⁰ Os “Cadernos de Turma” fazem parte das obrigações dos professores/monitores do PROEF II. Ao final de cada ano letivo, os monitores devem disponibilizá-los, para em seguida serem arquivados no banco de dados do NEJA e da Secretaria do PROEF II.

⁴¹ Trata-se da pesquisa ligada ao projeto PAD (Programa de Aprimoramento Discente) sobre “Material Didático para EJA”, produzido no PROEF II.

⁴² Embora os professores/monitores de História tenham permitido o uso de seus nomes para fins desta pesquisa, por questões de ética acadêmica optou-se por utilizar pseudônimos para manter em sigilo a identidade dos sujeitos.

A análise dessa documentação foi realizada de maneira bastante cuidadosa, entendendo que as fontes pesquisadas poderiam não ser relatos fidedignos do dia-a-dia das aulas de História no PROEF II. Neste sentido, a pesquisa documental foi cotejada por uma minuciosa crítica das fontes, já que não se pode tomar os relatos, contidos nos “cadernos”, como sendo uma reprodução literal da prática pedagógica em sala de aula. Quanto a isso, sabe-se que os documentos, de qualquer natureza (escritos, impressos, iconográficos, etc.), são repletos de marcas de intencionalidade. Sobre a não-isenção de qualquer documentação, Le Goff (1996) afirma que: “O documento não é inócuo. É antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram.” (LE GOFF, 1996, p. 543).

O estudo dos “Cadernos de Turma” selecionados foi realizado tendo em vista esta perspectiva. Tomou-se o cuidado de realizar, primeiramente, uma leitura conjunta de todos eles, na qual foram levantados alguns dados e características comuns a todos eles⁴³. Em seguida, uma nova leitura foi feita, de forma mais pormenorizada, com a intenção de retirar, a partir dela, relatos expressivos e categorias comuns a todas as fontes pesquisadas. O objetivo era realizar, com esta releitura, uma reflexão mais atenta acerca dos processos de formação do educador de História neste projeto. Constatou-se, após este procedimento, que alguns relatos eram determinantemente mais ricos e complexos, ou seja, alguns textos de professores/monitores de História apresentavam reflexões mais profundas e atentas das aulas do que outros, conseqüentemente, priorizei as narrativas que levantavam maiores possibilidades de questionamento e informações.

As informações e categorias extraídas deste processo foram muitas, levantando a necessidade de selecionar quais categorias e informações interessavam mais à pesquisa. Neste sentido, as categorias ligadas aos conteúdos de História priorizados pelos professores/monitores, aos temas históricos trabalhados com as turmas de jovens e adultos, aos materiais didáticos utilizados e aos tipos de avaliação aplicados aos educandos da EJA foram consideradas aqui questões a parte e que de tão ricas necessitariam de uma outra investigação para abordá-las mais coerentemente. Sendo assim, não é minha prioridade neste texto tratar estas informações como a centralidade da pesquisa, outras questões foram tomadas como mais apropriadas aos caminhos que foram traçados.

⁴³ Os dados relacionados a esta primeira leitura foram: nome dos monitores; ano de realização das atividades; identificação da turma; conteúdos trabalhados; critérios de avaliação dos educandos; lista de presença dos alunos; perfil da turma; relatos do cotidiano das aulas de História; material didático utilizado; avaliações e atividades realizadas.

Mesmo com a convicção de que este tipo de documentação possuía suas limitações, estas, durante o processo de pesquisa, demonstraram ser ainda maiores: dois dos sete “Cadernos de Turma” analisados eram idênticos. Ou seja, os textos de uma mesma professora/monitora eram iguais, apesar de serem de turmas diferentes, demonstrando grande possibilidade de manipulação desse tipo de fonte. Esta constatação restringiu minhas expectativas com relação às narrativas contidas nos “cadernos” e confirmou a necessidade de realizar entrevistas com os professores/monitores de História que tiveram seus “Cadernos de Turma” pesquisados. A realização de entrevistas já era parte prevista nesta pesquisa, entretanto, após a verificação de que havia problemas com relação às fontes selecionadas, os dados recolhidos a partir delas tornaram-se mais importantes, e passaram a ser, desde então, um recurso metodológico imprescindível.

As entrevistas me permitiriam um contato maior com os sujeitos selecionados, além de promover um esclarecimento sobre a importância, a produção e a manipulação desses diários. Desse modo, as entrevistas com os sujeitos, antes consideradas apenas parte complementar da investigação documental, tornaram-se uma importante técnica de coletas de dados, já que elas “por sua natureza interativa, permitem tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de outro recurso, explorando-os em profundidade.” (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 168).

A explicitação da forma como transcorreu a escolha dos sujeitos e os caminhos que nortearam as entrevistas devem ser mais bem analisados a fim de tornar claro o traçado adquirido por esta investigação ao longo de sua realização.

3.3 A realização das entrevistas e os sujeitos da pesquisa

Como os objetivos desta pesquisa eram os de entender a dimensão da experiência vivida, dos encontros e dos significados atribuídos à formação por professores/monitores de História, os sujeitos dela foram escolhidos com a intenção de evidenciar estas questões. As entrevistas permitem aprofundar “o respeito às experiências e à individualidade de cada um dos/das entrevistados/as”. (FONSECA; COUTO, 2005, p. 890).

A escolha dos sujeitos, desse modo, obedeceu alguns critérios previamente delineados. O primeiro deles dizia respeito à leitura realizada dos “Cadernos de Turma”, ou seja, como critério primordial para a escolha dos sujeitos foi utilizada como referência a documentação analisada por mim, assim, foram indicados como prováveis sujeitos aqueles professores que tiveram seus “cadernos” estudados. Este parâmetro possibilitou, assim, um universo de seis professores/monitores de História egressos do PROEF II. Outro critério utilizado para a seleção dos sujeitos dizia respeito ao tempo de permanência no projeto, foram escolhidos aqueles professores/monitores que permaneceram ao menos um ano letivo exercendo esta função neste campo. O último critério utilizado girava em torno, obviamente, da disponibilidade e do interesse destes sujeitos em colaborar com a pesquisa.

Inicialmente, para obter um contato com os professores/monitores egressos, foram buscadas fontes documentais em um banco de dados na secretaria do PROEF II. Entretanto, a partir deste contato, pouco se obteve, já que algumas informações não estavam atualizadas. Apenas dois professores/monitores foram contatados, utilizando-se de seus endereços eletrônicos, para estabelecer o primeiro encontro. Os outros quatro professores/monitores foram encontrados das mais diversas maneiras, tendo como base as mais diversas fontes: coordenação do PROEF II, pesquisa em *sites* de busca, orientador, círculo de amizades. Ao final dessa pesquisa, por meio, principalmente, de telefones e correio eletrônico, o contato com todos os seis sujeitos foi estabelecido e todos se dispuseram a colaborar com a pesquisa.

As entrevistas – feitas nos moldes de entrevistas semi-estruturadas – foram realizadas no período entre os meses de outubro e novembro do ano de 2007. Os locais onde ocorreram mudaram de acordo com a disponibilidade dos entrevistados. Sendo assim, uma das entrevistas ocorreu no local de trabalho, outra na residência da entrevistada e as restantes, devido à facilidade de acesso, ocorreram nas dependências da FAE. O tempo médio de duração de cada entrevista foi de cerca de trinta minutos a uma hora de duração, todas feitas em uma única sessão. É importante ressaltar que o relacionamento prévio que tinha com a maioria dos sujeitos da pesquisa facilitou a participação destes na investigação, provocando um maior contato com os entrevistados e estabelecendo um ambiente menos tenso para a realização desta tarefa.

A ordem de realização das entrevistas foi a que segue:

QUADRO II – CRONOGRAMA DE REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS*

DATA	ENTREVISTADO(A)	LOCAL	TEMPO APROXIMADO DE DURAÇÃO
12/10/2007	Ricardo	FAE/UFMG	1 hora e vinte minutos
25/10/2007	André	FAE/UFMG	35 minutos
06/11/2007	Maria	Local de Trabalho	42 minutos
13/11/2007	Taís	Residência	45 minutos
21/11/2007	Rafael	FAE/UFMG	40 minutos
23/11/2007	Aline	FAE/UFMG	37 minutos

*Dados obtidos a partir da realização das entrevistas

Nos intervalos de cada entrevista foram feitas as transcrições literais e a identificação de possíveis problemas que pudessem ser superados na entrevista seguinte. Pode-se afirmar que cada encontro com os sujeitos constituiu um novo aprendizado, o que ajudou a construir melhores condições para as novas conversas. Cabe dizer também que todos os entrevistados mostraram-se abertos às propostas feitas e não se esquivaram de nenhum questionamento realizado, possibilitando ainda ir além, em alguns casos, daquilo que havia sido anteriormente proposto.

Concluída a fase de realização das entrevistas, seguiu-se a definição de como seriam trabalhadas as informações obtidas através desse recurso. O primeiro passo realizado foi o de definir um breve perfil para todos os sujeitos, buscando identificar um pouco acerca da trajetória formativa de cada um dos indivíduos. Escolhi aqui não trabalhar com a proposta de história de vida dos professores em processo de formação, apesar de conhecer pesquisas que dissertam sobre a necessidade de traçar a história de vida de cada um deles⁴⁴, optei apenas por entender a interferência que a experiência vivida no PROEF II apresentou nos caminhos traçados por estes ex-monitores de História.

A partir dos primeiros dados levantados podem-se estabelecer as seguintes trajetórias formativas para cada um dos egressos entrevistados:

⁴⁴ Na obra intitulada *Vidas de professores*, organizada por Nóvoa (1995), vários autores expõem os resultados de suas pesquisas e discutem as especificidades, os desafios e as possibilidades do trabalho com histórias de vidas, como respaldo à pesquisa educacional.

TRAJETÓRIAS DOS SUJEITOS PESQUISADOS

NOME: RICARDO

TRAJETÓRIA ANTERIOR AO INGRESSO NO PROEF II: Ingressou no curso de Filosofia na FAFICH/UFMG, no ano de 2001.

TRAJETÓRIA NO PROEF II: Professor/monitor de História durante os anos de 2003 e 2004.

TRAJETÓRIA POSTERIOR À FORMATURA: Ingressou no curso de mestrado da FAE/UFMG, no ano de 2007, realizando pesquisa na linha de “Educação, Cultura. Movimentos Sociais e Ações Coletivas”. Sua pesquisa possui ênfase na modalidade EJA.

NOME: ANDRÉ

TRAJETÓRIA ANTERIOR AO INGRESSO NO PROEF II: Ingressou no curso de Geografia, no IGC/UFMG, no primeiro semestre de 2001, cursando-o por três semestres. Insatisfeito com a escolha, pediu reopção de curso, para a História, ingressando nesta no primeiro semestre de 2003.

TRAJETÓRIA NO PROEF II: Professor/monitor de História durante o ano de 2005.

TRAJETÓRIA POSTERIOR À FORMATURA: Mestrando do Programa de Pós-Graduação do curso de História, na FAFICH/UFMG, com mestrado na área de “História e Culturas-Políticas”.

NOME: MARIA

TRAJETÓRIA ANTERIOR AO INGRESSO NO PROEF II: Ingressou no curso de História da FAFICH no primeiro semestre de 2003. Foi estudante da rede pública de ensino.

TRAJETÓRIA NO PROEF II: Professora/monitora de História durante o ano de 2006.

TRAJETÓRIA POSTERIOR À FORMATURA: Trabalha na Prefeitura de Belo Horizonte, na Fundação Municipal de Cultura, na área de memória e patrimônio.

NOME: TAÍS

TRAJETÓRIA ANTERIOR AO INGRESSO NO PROEF II: Estudante da rede particular de Belo Horizonte, ingressou no curso de História no primeiro semestre de 2000.

TRAJETÓRIA NO PROEF II: Professora/monitora de História, durante os anos de 2003 e 2004.

TRAJETÓRIA POSTERIOR À FORMATURA: Tornou-se professora efetiva de História da Rede Estadual de Educação. É também professora em duas escolas particulares de Belo Horizonte. Trabalhou com EJA, durante o ano de 2005, na Fundação de Ensino de Contagem (FUNEC). Em 2007, defendeu dissertação de mestrado, tendo como campo de pesquisa o próprio PROEF II.

NOME: RAFAEL

TRAJETÓRIA ANTERIOR AO INGRESSO NO PROEF II: Estudou, durante quatro semestres, Comunicação Social na PUC-MG. Insatisfeito, trancou o curso e tentou vestibular para o curso de História, ingressando neste no primeiro semestre de 1999.

TRAJETÓRIA NO PROEF II: Professor/monitor de História durante os anos de 2001 e 2002.

TRAJETÓRIA POSTERIOR À FORMATURA: Até a data da entrevista era professor da rede particular de Belo Horizonte. Também é mestrando da pós-graduação do programa da FAE/UFMG, na linha de “História da Educação”.

NOME: ALINE

TRAJETÓRIA ANTERIOR AO INGRESSO NO PROEF II: Estudante do interior do estado de Minas Gerais, fez curso técnico de Química durante o Ensino Médio. Ingressou no curso de História da FAFICH/UFMG no primeiro semestre de 2000.

TRAJETÓRIA NO PROEF II: Professora/monitora de História nos anos de 2002 e 2003.

TRAJETÓRIA POSTERIOR À FORMATURA: É professora da EJA na Rede Municipal de Contagem/MG. Defendeu, em outubro de 2007, dissertação de mestrado na linha de “Educação, Cultura. Movimentos Sociais e Ações Coletivas”, com pesquisa realizada no PROEF II, sobre sujeitos jovens e adultos.

Estes dados acerca da trajetória formativa dos sujeitos foram levantados tendo como base a pesquisa nos “Cadernos de Turma” e as entrevistas realizadas. A percepção de que havia a possibilidade de trabalhar os dados documentais e os dados da entrevista de forma conjunta, como complementação a ambos, possibilitou a organização de categorias de análises para as informações obtidas pela investigação.

A categorização dos elementos apurados foi feita através do método de triangulação de dados, utilizando para isso a literatura especializada no tema, as informações recolhidas nos “Cadernos de Turma” e as contribuições dadas pela realização das entrevistas. Segundo Alves-Mazzotti e Gewandszajder (1999), a pesquisa qualitativa utiliza várias formas de obter seus dados, a triangulação destes pode ser uma maneira de verificar critérios relativos à credibilidade desta. Para estes autores, “este é um processo complexo, não-linear, que implica um trabalho de redução, organização e interpretação dos dados que se inicia já na fase exploratória e acompanha toda a pesquisa.” (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 170).

A partir das coincidências levantadas pela triangulação dos dados, foi possível traçar as seguintes categorias com material encontrado: primeiramente, trabalho as motivações para a escolha da licenciatura, em meio a um curso que possibilita também a opção bacharelado. Em seguida investigo os caminhos que levaram a escolha de um projeto de EJA para o exercício do ofício de educador, neste momento busco compreender como a EJA se revela como modalidade educativa para os professores/monitores de História. Depois, seguindo orientações de Teixeira (2006, p. 187)⁴⁵, analiso, separadamente, a relação apresentada pelos sujeitos com a instituição escolar onde

⁴⁵ Teixeira (2006) apresenta, em texto intitulado “Os professores como sujeitos sócio-culturais”, três categorias que seriam definidoras da condição docente: a relação professor-aluno, a relação professor e instituição escolar e, finalmente, a dinâmica do tempo como definidora do ser-professor. Aqui escolhi trabalhar com duas destas três categorias definidas pela autora: a relação professor-aluno e a relação do professor com a instituição escolar. A categoria tempo não foi investigada diretamente por esta pesquisa.

trabalharam, ou seja, com o PROEF II, e, ainda, a relação entre educador e educando, estabelecida dentro da experiência formativa do PROEF II, relação esta marcada, principalmente, pela diferença etária e sócio-cultural entre os sujeitos. Finalizo a categorização com uma análise acerca dos conflitos e descobertas que cercam a formação de educadores para a EJA, tomando o PROEF II como um lugar que é, ao mesmo tempo, *locus* de pertencimento e “ponto de partida” para outras experiências.

Estas categorias não são estanques, sendo possível observar que, ao longo da investigação, aspectos de uma influenciavam ou apareciam em outras. Longe de engessar a complexidade do objeto da pesquisa, a categorização foi importante, pois auxiliou na organização e ordenação das idéias e das análises feitas do material levantado. As categorias levantadas apresentam, desse modo, um sentido amplo, com diversos desdobramentos. O sentido de cada uma dessas categorias e os desdobramentos delas serão objeto de investigação do próximo capítulo.

4. TRAJETÓRIAS DE EDUCADORES CONSTRUÍDAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: EXPERIÊNCIAS E SIGNIFICADOS

(...) os homens se sabem inacabados. Têm a consciência da sua inconclusão. Aí se encontra as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um quefazer permanente. Permanente na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade.

Paulo Freire – *Pedagogia do oprimido*

Tendo em vista a exposição feita nos capítulos anteriores, apresento agora os resultados desta pesquisa. Busco aqui investigar os significados que uma experiência docente, vivida em um projeto de EJA na extensão universitária, possui para os caminhos e para as decisões profissionais tomadas por seis graduados do curso de História da FAFICH/UFMG.

A partir dos relatos recolhidos nos “Cadernos de Turma” e das entrevistas com estes sujeitos, um pouco da história destes indivíduos será investigada aqui, com a intenção de entender como se tornaram educadores de jovens e adultos. Percebe-se, tendo como base a investigação, que a escolha de tornar-se professor ocorreu, na maioria dos casos, antes mesmo do ingresso na graduação. Entretanto, os percalços e os dilemas que cercam a formação na licenciatura e os próprios problemas da profissão docente levam a questionamentos acerca do processo de formar-se educador.

Neste capítulo, a intenção é compreender como a experiência na EJA abre perspectivas, apesar da fragilidade da formação docente dentro das universidades, de enxergar a educação como um caminho a ser desejado e percorrido.

4.1 Trajetórias de educadores pela licenciatura

O desejo de tornar-se professor surgiu muito cedo na caminhada traçada pelos sujeitos. A maioria deles já conheceu antes mesmo da opção pelo curso de licenciatura a experiência de ser professor. Esta experiência foi vivida, principalmente, em aulas particulares, oferecidas a colegas de turma ou a estudantes de séries iniciais. Os relatos de Rafael, Taís e André mostram que a escolha por ser professor ocorreu de forma quase natural, sem muitos dilemas, já que a profissão surgiu como uma

maneira de realizar algo que já se fazia com relativa facilidade, com certo domínio e gosto. Nos relatos dos professores entrevistados há as seguintes reflexões:

...eu sempre tive facilidade com matéria de História, com matéria de humanas de um modo geral; Matemática e essas coisas, sempre tive dificuldades, todo mundo tem, né? E aí, teve um período que eu desisti da comunicação, pelas pessoas que trabalhavam lá, eu não queria mais conviver com as pessoas, com o público de lá, era muito fraco... tá lá, o curso tá lá. E aí fiquei um pouquinho sem estudar e aí eu falei: vou fazer História porque ao menos eu posso ser professor. (Rafael)

Eu gostava muito da área de humanas, me dava bem em História e Geografia, aí eu decidi que ia ser professora e comecei a dar aula para o próprio povo que estudava no Dom Silvério.(...) E aí eu disse: “é isso o que eu quero para mim!”. Então, eu entrei para a faculdade e eu já sabia que eu queria ser professora, eu entrei sabendo que eu iria fazer licenciatura, aliás eu nem sabia o que era bacharelado, eu entrei para a faculdade sabendo que eu queria ser professora. (...) assim, se eu pensar em voltar atrás, eu também não me imagino fazendo outro curso não. E num me arrependo até hoje não. Sou feliz no que escolhi. Eu sempre quis fazer História, sem sombra de dúvida. (Taís)

Acho que foi algo quase que meio que natural, assim como quase todo aluno que faz História, não foi nada de ficar pensando: “ah o que vou fazer?”, foi um caminho meio que natural. (...) Na verdade eu tive algumas experiências na graduação que me propiciaram atuar como professor ou monitor de turma, acompanhando alguns estudantes, eu trabalhei, por exemplo, no Museu de História Natural da UFMG, mas não foi uma escolha pensada... (André)

Este tipo de pensamento é muito comum, segundo demonstram os estudos de Tardif e Raymond (2000), pois o professor tende a entender que a escolha da profissão é inata a sua própria personalidade, não compreendendo que ela também é fruto de um processo de socialização que foi construído ao longo da trajetória de vida de cada um. Para estes autores:

Quando os professores atribuem o seu saber-ensinar à sua própria “personalidade” ou à sua “arte”, parecem estar se esquecendo justamente de que essa personalidade não é forçosamente “natural” ou “inata”, mas é, ao contrário, modelada ao longo do tempo por sua própria história de vida e por sua socialização. Além disso, essa naturalização e essa personalização do saber profissional são tão fortes que resultam em práticas freqüentemente reprodutoras dos papéis e das rotinas institucionalizadas da escola. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 223).

Apesar de as escolhas terem sido realizadas sem aparentes problemas, a opção pela licenciatura aparece, contudo, em meio a uma contradição, como uma espécie de alternativa, “uma opção para sair empregado”, como afirmou o entrevistado André. Dessa forma, a licenciatura, apesar de aparecer em alguns momentos como um caminho a que se foi destinado percorrer, surge como a última opção, ou melhor, dizendo, “dos males o menor” (André). Este pensamento, como aponta

Fonseca (2003), é muito comum no processo de formação de professores de História, entretanto, é preciso compreender que “se a opção não era o ensino, todos se tornam professores” (FONSECA, 2003, p. 82). Esta questão aparece nos relatos de André, Rafael e Maria, eles afirmam, desse modo que: “...se tivesse a opção de fazer o bacharelado sabendo que haveria uma ocupação, eu faria sim, trabalhar como bacharel na minha área, eu faria sim. (André)”; “Então já tinha um direcionamento para isso, não sabia fazer mais nada (risos), tudo o que eu tinha feito foi dar aula, então, eu fui fazer História.” (Rafael); “...eu fiz licenciatura, tentei dar continuidade no bacharelado, aí eu não consegui terminar, precisava trabalhar... (Maria)”.

A opção pela docência ocorreu não apenas por um desejo pessoal, por uma experiência prévia ou por falta de escolhas, mas também pelo encontro com professores que fizeram a diferença na hora dessa decisão. A pesquisa de Tardif e Raymond (2000) lança luz sobre esta questão, estes autores afirmam que “as experiências escolares anteriores e as relações determinantes com professores contribuem também para modelar a identidade pessoal dos professores e seu conhecimento prático” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 219). Assim, a convivência com professores, principalmente no Ensino Médio, que demonstravam gosto e satisfação pela docência, além de sucesso profissional, influenciou na hora de optar pela licenciatura:

...na sétima eu tive uma professora maravilhosa, que explicava História com uma paixão (...) depois eu só tive professores bons por lá e professores que mostravam ser pessoas bem-sucedidas na profissão, então eles faziam o que eles gostavam, ganhavam bem e aí eu falei: “Nossa! É isso o que eu vou querer para a minha vida!”. (Taís)

(...) Assim, durante todos esses anos eu sempre fui bem na escola, sempre tive uma boa relação com a escola, não tinha problema nenhum, e aí, durante muito tempo, eu dizia que eu não queria ser professora e quando eu soube que no segundo grau eu podia fazer o magistério eu não fiz. Eu fui fazer o técnico e a minha intenção não era me tornar uma profissional de Química, mas lá o único curso que ainda preparava para fazer uma faculdade era o curso de Química e aí eu fui fazer esse curso. Nesse ano eu tentei vestibular para Psicologia, tudo na federal, e fui fazer cursinho em uma cidade perto de Altinópolis, aí era particular. Lá tinha uma professora de História que era muito boa, aí então eu decidi que eu queria ser igual ela, eu queria ser igual ela (risos). Tentei meu segundo vestibular em História, passei na UFMG e desde o primeiro momento eu queria aprender a dar aula, porque eu queria ser igual àquela professora, não quis mexer com pesquisa e estas coisas. (Aline).

A necessidade de contribuir para a mudança da realidade social também foi citada, como uma espécie de peso ideológico para a opção feita. Este desejo é apontado pelo entrevistado Rafael como algo que move quase todos os graduandos de História em direção à licenciatura. Rafael, contudo, apresenta este desejo de contribuir para a mudança social como algo que caracteriza uma fase

passageira, que logo se esvai, ao longo do curso: “Eu escolhi licenciatura (...) eu tava com aquela coisa meio ideológica: ‘ah, eu quero contribuir com a sociedade.’ Todo mundo passa um pouco por essa crise de identidade aí durante o curso.” (Rafael).

Assim como o desejo, classificado como ideológico, de contribuir para a construção de uma sociedade melhor e mais justa, a necessidade de apreender a complexidade da realidade do mundo e de entender “toda a história” aparecem como um dos motivos que levaram à escolha do curso de História. Este motivo, entretanto, também não é suficientemente mantido durante o percurso da graduação, já que, como ocorre com a vontade de promover mudanças, logo se percebe a impossibilidade de aprender todas as dimensões abarcadas pela disciplina.

...eu tinha necessidade de conhecer o mundo! O curso ajudar, ajudou, porque te dá alguns mecanismos para você buscar o seu conhecimento dentro da área, o que eu acho que é um pouco complicado no curso de História da federal é que ele é muito segmentado, ele trabalha mais na linha de história colonial, então você pouco vê outras áreas da história... (Maria)

Eu entrei no curso achando que eu ia aprender toda a história do mundo e você aprende que isso num é possível. Aliás, você aprende que história nem é ciência! (...) mas eu acho que a gente não tem maturidade para fazer o curso, eu acho que a gente precisa de uma vivência para fazer o curso de História. Eu entrei na faculdade com 18 anos e eu era muito nova, porque na realidade a gente fica muito abandonado para fazer o curso... (Taís)

Eu acho assim que quando você entra no curso você entra com uma expectativa, que você vai aprender toda a história do mundo e aí você vê as coisas de forma tão superficial, que você fica um pouco decepcionado... (Aline)

A partir desses trechos analisados é confirmada a perspectiva de que:

(...) concretamente, os professores demonstram que o gosto e o interesse pela história têm motivações muito diferentes. Alguns localizam a origem do gosto pela história nas experiências de criança. Outros despertam para a história por influência de professores que marcaram significativamente suas vidas quando eram jovens escolares. Muitos deles atribuem o gosto e a opção profissional pela história, já na fase adulta, às circunstâncias próprias da vida e também ao interesse pelas questões sociais e políticas. Para alguns, a formação em história ocorreu porque não havia outras opções (...). Portanto, na definição por história cruzam-se acasos, circunstâncias e coincidências que foram tecendo e construindo a trama que envolve o tornar-se professor de história. (FONSECA, 2003, p. 81).

Uma vez realizada a opção pela licenciatura, pelos diversos motivos apontados, a trajetória percorrida no curso de História nem sempre é a que se imaginou, quando do momento da escolha pela docência. Isso pode ser atribuído ao fato de que nos cursos de graduação de História “os saberes profissionais são reduzidos aos saberes monodisciplinares (...). Leia-se: para atuar no mercado de

trabalho – magistério etc. – basta *dominar, problematizar, conhecer, transitar e desenvolver a pesquisa* em história e historiografia.” (FONSECA, 2003, p. 68, grifos da autora).

A falta de auxílio dentro do departamento de História para os licenciandos e os privilégios dirigidos aos graduandos que optaram pelo bacharelado foram apontados como razões para a mudança de perspectiva, e certa decepção, durante o curso. Principalmente Taís, Aline e Rafael deixam transparecer este direcionamento em favor do bacharelado em suas falas: “...foi só depois que eu entrei na faculdade é que eu fui descobrir que existe um preconceito absurdo com relação à licenciatura...” (Taís); “...eu acho assim, que durante o curso de História os professores eles tentam te direcionar para o bacharelado, na minha opinião, eu percebi e eu não queria me ver envolvida naquilo, eu queria ver na prática, eu queria aprender a dar aula...” (Aline); “...eu tinha um pouco de birra com o academicismo que existia e até porque eu num estava acostumado com o *métier acadêmico*, só lá [durante curso de História da Fafich] eu vi que o pesquisador era aquele que era considerado com a manha...” (Rafael).

Seguindo esta mesma direção, é possível perceber que os entrevistados possuem uma opinião bem clara com relação ao tratamento dispensado à licenciatura. O descaso com que é tratada a formação de professores aparece nas falas dos sujeitos. A maioria deles considera que a formação docente, em razão do privilégio dado à formação do pesquisador, deixa bastante a desejar. Formadores com pouca experiência em práticas de ensino, com pouco interesse nas questões que cercam a formação de professores, que incentivariam a aversão a dar aulas e que ainda priorizam a pós-graduação em detrimento da graduação são razões que, segundo os relatos, comprometem a licenciatura na FAFICH/UFMG.

...a gente tem as práticas de ensino e as disciplinas das práticas de ensino são dadas por aqueles professores que não têm nenhuma disciplina para dar, aí dão as práticas de ensino, tirando o Villalta. A gente tem professor que nunca ouviu falar em prática de metodologia de ensino na universidade (...). Então, como formação, as práticas de ensino não me ajudaram muito não... (Rafael)

...na verdade, quando a gente sai do curso para dar aula, a gente já sai avesso a dar aula, na verdade você antes mesmo disso já tem aversão a dar aula, o aluno de História tem aversão à aula, porque isso foi construído nele durante o curso... (Maria)

Eu acho que os professores deviam levar mais a sério, porque nossos professores estão doentes para a graduação, mas não estão doentes para a pós. (...) eu acho que esse descaso com a graduação é grave, é grave... eu acho que não é uma coisa boa para a universidade e nem para a graduação. (Taís)

Ainda mais comprometedora e decepcionante seria a formação vivenciada, durante o período da graduação, na Faculdade de Educação da UFMG. Há quase que um uníssono nas entrevistas dos sujeitos que demonstram uma grande insatisfação relacionada às disciplinas do curso de licenciatura ofertadas pela FAE/UFMG. Sendo assim, se a formação docente deixava a desejar no instituto de saber específico, na Faculdade de Educação, lugar em que se deveria “aprender a dar aulas” (Aline), a experiência formativa foi, para todos os entrevistados, pouco profícua:

...na FAE também não foi grandes coisas para mim não, tirando duas disciplinas que foram ótimas para mim, que foi a Psicologia e Sociologia da Educação, principalmente, com alguns pensadores, como o Vygostisk e alguns outros pensadores, mas a FAE para mim em si não ajudou muito não... (Rafael)

...eu acho que durante a licenciatura eu tive aulas que não eram positivas [na FAE], eu tive aulas que não apresentaram ajuda no processo de formação minha e da minha turma. Eu tive uma matéria, que foi a de didática, que aí era mais voltado para dar aula, então me realizava mais, mas as outras, como psicologia da educação, sociologia da educação, política educacional, que aí o resultado, e isso era um consenso na minha turma, não foi muito positivo. (Aline)

Minha Nossa, na FAE! Ai, para mim foi terrível assim, foram péssimas as disciplinas lá, eu não tenho nada de bom para contar da FAE. Nada de bom. Os professores da área de licenciatura são péssimos, eles não nos ajudam em nossa formação, a gente já vem com um preconceito da FAE, principalmente os alunos de História, então esse é um problema grave, que deve ser avaliado dentro da instituição, que a FAE é um lugar péssimo, que é horrível. (Maria)

Algumas razões que fazem da vivência na FAE uma experiência pouco valorizada foram dadas pelos próprios entrevistados. Neste sentido, as razões que mais claramente apareceram como problemas dizem respeito à distância entre o discurso acadêmico, veiculado constantemente na faculdade, e a prática dentro das salas de aula. A falta de correspondência entre a teoria veiculada nas disciplinas pedagógicas e a realidade escolar demonstra a decepção com os estudos sobre Educação: “Nossa! Eu lia os textos das disciplinas da FAE e falava: ‘gente o que é isso!’ Tem texto que é completamente fora da realidade...” (Taís); “...muitas daquelas discussões que às vezes se tem na FAE, por exemplo, os objetivos são difíceis demais ou idealizados demais, não dá para viver aquilo o tempo todo...” (André); “...na realidade você fica lá, trabalhando as diferentes escolas, a escola tradicional, a escola construtivista, que é uma discussão válida, mas pouco aplicada (...) esse é o grande problema da FAE, você não pratica as aulas...” (Maria).

Há ainda expresso nos relatos dos entrevistados a percepção de que falta uma maior atenção para com as matérias da licenciatura. Maria, ao fazer uma comparação com matérias que cursou na

pós-graduação da FAE, declara que pensa que os problemas que vivenciou parecem ser exclusividades da licenciatura e não um problema da faculdade em si.

Fora da licenciatura, pelo que contam os alunos da FAE, pelo relato de outras pessoas que fazem matéria lá, pela experiência que eu tive neste semestre de fazer duas matérias na FAE, na pós-graduação, eu percebi que é uma outra discussão que se tem dentro da FAE, é uma discussão muito válida que aproxima a prática educativa da relação com os movimentos sociais, a relação com a cultura, a relação com os movimentos de ações afirmativas, que não são tratados na licenciatura (...) Aí você tem a matéria de didática que poderia ser uma matéria que tratasse da prática, que tratasse da ação educativa, mas não faz isso... (Maria)

Estes problemas que cercam a formação do licenciado já foram discutidos nesta dissertação, entretanto, penso que para localizar mais precisamente os relatos dos sujeitos pesquisados não se pode perder de vista as disputas por prestígio e poder que cercam o campo científico. Entendo estas querelas como determinantes para a permanência dos dilemas apontados para a licenciatura. Com relação a esta discussão, Bordieu (1983) deixa claro que “o que está em jogo especificamente nessa luta é o monopólio da autoridade científica definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social (...)” (BORDIEU, 1983, p. 122). Acredito que as dificuldades apontadas e as contradições relatadas por Aline, André, Maria, Taís, Ricardo e Rafael quando indagados sobre a formação na FAFICH e na FAE estão invariavelmente relacionadas a estas contendidas dentro do âmbito acadêmico.

Nesse sentido, em meio aos dilemas enfrentados para se formar professor, a oportunidade de viver uma experiência docente na prática é um desejo que todos carregam: “eu queria que eles me ensinassem a dar aula (risos).” (Aline). Esta chance pode ser proporcionada por algumas experiências dentro da própria universidade. Como aponta a fala de um dos sujeitos, a universidade proporcionou, ao menos para sua vivência na graduação, boas oportunidades: “...tive muito boas chances de estágio tanto na área do ensino, como da pesquisa e da extensão. Eu passei pelas três áreas que a universidade oferece e acho que elas foram muito importantes tanto para minha formação quanto para minha experiência mesmo.” (André).

É possível, assim, experimentar a prática docente dentro da academia, entretanto, a partir dos relatos dos sujeitos, estas experiências aparecem devido ao esforço de algum formador ou devido ao empenho pessoal dos graduandos. Raramente, ela é entendida em virtude de iniciativas formativas institucionalizadas, como foi o caso citado por André acima. Desse modo, os relatos demonstram que as experiências práticas surgiram a partir da iniciativa isolada de professores ou do esforço pessoal de

cada um: “Assim na FAFICH tudo o que eu aprendi para a minha prática eu acho que eu aprendi nas aulas do Villalta, na Prática de Ensino III, foi lá que eu tive uma leve percepção do que é essa prática” (Maria); “...a do Villalta foi legal que me ajudou a esquematizar uma aula, como é que você vai fazer isso assim e assim, tem umas coisas que me ajudam até hoje...” (Rafael); “...como qualquer outro curso o que se aproveita depende muito de seu esforço, acho que eu fiz uma boa graduação, me rendeu bons frutos, por causa do meu esforço...” (André); “...o que eu aprendi durante a graduação sobre dar aula foi no estágio curricular e porque eu fiz sério, porque o povo não faz sério, vai lá e manda assinar...” (Taís).

O PROEF II aparece nas entrevistas como uma possibilidade de efetivar este desejo de “aprender a dar aulas”. A necessidade de se ter uma experiência docente ainda durante a graduação é o que leva os sujeitos à busca por esta possibilidade dentro do meio universitário:

...eu sentia necessidade de ter alguma experiência na área de educação, porque durante todo o meu curso eu tive experiência só na área de museu e tal, nos museus tinham projetos de ação educativa e tal, mas são projetos diferentes de estar dentro de uma sala de aula, eu sentia necessidade de conhecer este tipo de prática educativa (...) (Maria)

Eu precisava ter uma experiência de aula, porque se você não tiver uma experiência de aula nenhuma escola particular te pega, eu nem pensava em escola pública, porque eu nem sabia que existia designação, eu tinha que dar aula, meu estágio no IBGE já tinha acabado e eu precisava dar aula. (Taís)

Assim, foi a necessidade de praticar a formação docente que encaminhou todos os sujeitos pesquisados ao PROEF II. A oportunidade de trabalhar com a EJA ou a afinidade com os sujeitos desta modalidade educacional ainda não havia aparecido nas intenções dos sujeitos de trabalharem neste projeto de extensão. Desse modo, a descoberta dos suportes teóricos que constituem a EJA e de seu próprio público ocorrerá apenas algum tempo depois do ingresso como monitor de História do PROEF II, pois neste primeiro momento tudo o que interessava era “...praticar um pouco, já que tava fazendo licenciatura vi que era uma boa oportunidade para praticar enquanto eu ainda estava dentro da universidade.” (André).

4.2 O ingresso em um projeto de formação de educadores da EJA

A divulgação dos projetos de EJA dentro da universidade é bastante pequena. Isso ocorre porque a EJA dentro do campo acadêmico não recebeu, historicamente, lugar de destaque. Como mostra Arroyo (2001) esta situação de exclusão e marginalidade que distingue a EJA é intrinsecamente ligada às características do público e traz conseqüências para a modalidade nos âmbitos das políticas oficiais e também no campo acadêmico. Como afirma este autor:

Os olhares tão conflitivos sobre a condição social, política, cultural desses sujeitos têm condicionado as concepções diversas da educação que lhes é oferecida. Os lugares sociais a eles reservados – marginais, oprimidos, excluídos, empregáveis, miseráveis – têm condicionado o lugar reservado a sua educação no conjunto das políticas oficiais. A história oficial da EJA se confunde com a história do lugar social reservado aos setores populares. (ARROYO, 2001, p. 9).

Sendo assim, as iniciativas de EJA que são vinculadas ao meio universitário são pouco conhecidas. A falta de conhecimento dos propósitos e objetivos dessa modalidade educacional é grande. Como afirma Machado (2000) “há um desafio crescente para as universidades no sentido de garantir/ampliar os espaços para discussão da EJA, seja nos cursos de graduação, seja nos de pós-graduação e extensão” (MACHADO, 2000, p. 16). Nesta pesquisa, pude constatar que, apesar desse desafio, a marginalidade da EJA ainda é bastante presente nas discussões acadêmicas.

Nesse sentido, a maioria dos entrevistados declarou que, antes de ingressar no PROEF II, não possuíam nenhum conhecimento sobre a EJA e muito menos sobre seus sujeitos. Isto demonstra que, mesmo sendo estudantes da licenciatura e tendo, a maioria deles, passado por disciplinas de prática de ensino e de conhecimentos pedagógicos, não lhes foi apresentada, dentro da universidade, este campo da educação. Assim, foram recorrentes falas que afirmavam o pequeno conhecimento sobre a EJA: “não, nunca tinha ouvido falar... bom, tinha ouvido falar, mas não tinha nem noção do que era.” (Rafael); “Não. Não conhecia a EJA, minha trajetória toda foi para ser professora de cursinho, eu queria ser uma professora exatamente igual àquela que eu tive no cursinho.” (Aline); “Sabia vagamente né? Sabia, mas não com esse nome, sabia como supletivo e o conhecimento que eu tinha era como o conhecimento que qualquer leigo tem.” (André).

Quanto ao conhecimento prévio acerca do campo de estudo que a EJA constitui, duas opiniões devem ser ressaltadas aqui. A primeira é a fala de André que escancara a confusão ainda permanente

entre o campo da EJA e o ensino supletivo, tal discussão tenta ser superada por aqueles que defendem a EJA, contudo, para os “leigos”, como afirma André, a confusão entre o que seria a EJA e o que seria ensino supletivo ainda permanecia. Outro ponto dos relatos que vale ser destacado é a fala da ex-monitória de História Taís, seu depoimento constitui a única exceção acerca de um conhecimento anterior sobre a EJA. Ao contrário dos outros relatos, Taís possuía conhecimento acerca da EJA, antes mesmo de ingressar como monitória de História no PROEF II porque estudou, durante todo o Ensino Médio, em um colégio confessional de Belo Horizonte que mantém, há alguns anos, um projeto de EJA. Em seu relato ela nos diz: “Conhecia a EJA, sabe por quê? Porque eu estudei no Dom Silvério e lá tinha a EJA, então eu conhecia de lá. Eu sabia que existia a EJA, sabia como funcionava, quais os critérios, mas discussão teórica eu tive no PROEF.” (Taís).

Mesmo sem conhecimento sobre o que seria o campo da EJA, os sujeitos demonstraram grande interesse de participar de um projeto como o PROEF II, não pelo desejo de descobrir e de trabalhar com educandos jovens e adultos, mas porque foram impelidos a buscar uma experiência prática na área educacional. Transparece em suas falas esta questão:

(...) E eu não tinha experiência profissional nenhuma, tinha a experiência das aulas particulares, mas não tinha experiência profissional. E aí eu fui e tentei a seleção, na época eu não queria entrar para a carreira acadêmica mesmo e aproveitei a oportunidade e tentei a seleção. (Rafael)

(...) minha primeira dúvida era a de que era muito distante da minha casa e era à noite e eu queria muito porque eu queria dar aula, porque eu queria ser professora e tinha outra coisa complicada porque não iria ter bolsa naquele momento, não iria pagar, só depois quando teve o outro processo seletivo é que eu tentei, que eu fui classificada e aí teve bolsa. Mas eu fui mesmo assim. (Aline)

As dificuldades para encontrar, ainda na graduação, atividades que permitissem experimentar o trabalho dentro das salas de aula, foram contornadas pela busca de projetos como o PROEF II dentro do meio acadêmico. Desse modo, informados por cartazes ou por colegas e amigos que já conheciam este projeto, os monitores de História chegam ao processo seletivo do PROEF II. Não por indicação de professores ou por divulgação dentro das disciplinas cursadas na área educacional. A descoberta de um projeto de EJA dentro da universidade ocorre de forma ocasional e sem gerar grandes expectativas, como mostram os relatos:

(...) nesse meio tempo, eu achei um “cartazinho” que falava do PROEF, na FAFICH ali, fui e peguei e escondi uns também para as outras pessoas não verem e tal (risos). Na época tava selecionando quatro monitores, fiquei sabendo na véspera da inscrição para a seleção, foi

corrido. E aí eu fui e tentei a seleção, na época eu não queria entrar para a carreira acadêmica mesmo e aproveitei a oportunidade e tentei a seleção... Foi final de 2000 e em 2001 a gente começou lá. (Rafael)

...E eu descobri o PROEF com a Patrícia e com a turma dela, porque ela tava em uma turma acima da minha, aí ela falou: “olha, meu estágio ta acabando! Procura lá!”. Aí eu fui fazer entrevista... (Taís)

Bom, o PROEF II eu conheci porque tinha uma menina na minha sala que era monitora lá e eu era encantada com ela, porque ela andava com o diário, com prova de alunos e eu ficava perguntando como era dar aula, como era ser professora, essas coisas... Essa menina tinha feito o curso de Pedagogia e fazia o curso de História e ela teve que sair do PROEF II porque tinha passado no concurso de Contagem para Pedagogia e ela perguntou se eu queria entrar na vaga dela. (...) Eu fui conhecer o PROEF II através dessa menina e não fui à escola antes para saber como é que era, era a referência dessa menina que eu tinha, ela era a referência que eu tinha, mais nada, só sei que eu queria estar ali. (Aline)

O PROEF II eu conheci por cartazes espalhados pela universidade, assim como acontece com a maioria dos que tentam a seleção lá (...) era hora de procurar uma outra coisa, diversificar um pouco, por isso que eu fui para o PROEF. (André)

O projeto eu conheci através de um amigo meu, quando eu fui monitor do Museu de História Natural. Ele tinha sido monitor lá também [no Museu de História Natural] e tava dando aulas no PROEF, ele que me falou de lá. (Ricardo)

O conhecimento acerca do campo específico que compõe a EJA é adquirido apenas posteriormente à admissão através de processo seletivo no PROEF II. Como afirmam os sujeitos: “Foi só lá no PROEF que eu fui conhecer um pouco mais da área, num tinha leitura sobre, num tinha conhecimento sobre, não.” (André); “Foi no PROEF que eu entendi o que é a EJA, os sujeitos com os quais trabalha, as características dessa modalidade, o trabalho específico direcionado a ela..” (Ricardo); “...Leituras de teoria de EJA, relação com adultos, eu fui aprender no projeto, depois que eu entrei lá...” (Maria).

Neste sentido, o PROEF II, como espaço de formação acadêmica e profissional, funcionou, para os sujeitos dessa pesquisa, como um campo de descobertas e de abertura a outras possibilidades. Em meio a um ambiente acadêmico que poucas oportunidades oferecia, o PROEF II, como espaço formativo, abriu perspectivas de conhecer e compreender uma outra modalidade educacional que até então não se conhecia: a EJA. A introdução às discussões, aos estudos e às teorias que cercam o campo da EJA ocorreu, portanto, a partir da experiência no PROEF II. Isto foi possibilitado, contudo, exclusivamente, porque o PROEF II possui objetivos claros de formar educadores de EJA e para cumprir estas intenções trabalha com uma série de aparatos formativos que incentivam leituras e construção de conhecimento sobre a área.

4.3 O PROEF II como espaço de formação, descobertas e conflitos.

A busca por um projeto de extensão que trabalha com a EJA ocorre invariavelmente pela necessidade de encontrar um espaço que possibilite a prática docente. A EJA, portanto, não é o ponto central da busca dos entrevistados. No entanto, é através de um projeto de escolarização de jovens e adultos que os graduandos de História encontram a possibilidade de efetivarem o desejo de praticar a docência. Assim, a experiência formativa vivenciada dentro da EJA é marcante porque efetivamente são construídas as trajetórias de educadores daqueles que ingressaram no PROEF II.

Os sujeitos pesquisados, apesar de terem experiência anterior em algum projeto de cunho educacional – todos eles estagiaram como monitores em museus ou cursinhos – caracterizam a entrada no PROEF II como o primeiro momento em que atuam realmente como profissionais da educação. Desse modo, a pouca experiência com os saberes necessários para a atuação em sala de aula e o pequeno contato com os aportes teóricos da EJA geram ansiedades, expectativas e até mesmo equívocos. Apesar desta situação, comum a qualquer processo de aprendizado, há dentro do projeto pesquisado suportes formativos que funcionam como ponto de referência para os monitores em formação e que, ainda, ajudam a amenizar o estado de ansiedade e até mesmo de angústia, que caracteriza estes momentos.

Para além dessa questão, os aparatos formativos existentes no PROEF II também ajudam a tornar a EJA e seus propósitos conhecidos, assinalando-a como campo específico dentro dos estudos sobre educação. Assim, se no tópico anterior todos os sujeitos afirmaram que descobriram a EJA a partir da experiência no PROEF II, esta construção de conhecimento somente foi possibilitada porque em todos os momentos da formação destes educadores eles foram cercados por uma estrutura formativa constituída de três reuniões semanais, leituras de textos, produção de pesquisas, discussões com o grupo de coordenadores, produção de reflexões sobre o cotidiano de suas aulas. Estrutura esta organizada de maneira a que todos tenham constante convívio coletivo e possam, através da convivência, compartilhar problemas, acertos e experiências.

Esta atitude vai ao encontro do que é afirmado pela literatura para a formação de professores e também para a formação de educadores da EJA. Nóvoa (1995) e Romão (2000), ao se debruçarem sobre os processos de formação de professores/educadores, são veementes ao afirmarem que estes apenas se formam na coletividade. Desse modo, “refletir sobre as funções do educador, rever estratégias, trocar experiências, propor políticas (...) só é eficaz no coletivo.” (ROMÃO, 2000, p. 67).

Dentre estes momentos formativos que fazem parte da experiência do PROEF II, há alguns que merecem destaque, devido ao fato de serem lembrados pelos sujeitos que participaram da pesquisa. A começar pelas reuniões, que ocorrem três vezes por semana. Entre todos os aparatos formativos existentes, este foi sem dúvida o mais rememorado. Os sujeitos falam da seguinte maneira das reuniões:

Elas eram fundamentais, as reuniões eram muito boas; também a reunião geral, mas a reunião de área e de turma eram excelentes, a gente estudou muitos textos e muitas coisas que a FAE falava já, a formação foi muito contemplada. (Rafael)

Ajudou, ajudou demais... As reuniões de turma eram fantásticas para você trabalhar interdisciplinaridade. (...) Uma das coisas que não pode acabar no PROEF são as reuniões de área e de turma, porque elas contribuem demais. Hoje as reuniões de turma são coordenadas pelos próprios monitores: uma perda, nós estamos aprendendo, a gente precisa de alguém para coordenar. (...) As reuniões são importantíssimas. (Taís)

No PROEF II tinha uma série de reuniões que a princípio eu achava incabível, mas que hoje eu acho fundamental: como essas reuniões foram importantes para a construção de uma prática educativa, como essas reuniões foram importantes para a construção da relação professor/aluno. Atualmente eu acho essas reuniões importantíssimas. (...) As pessoas responsáveis pela coordenação dessas reuniões me fizeram apaixonar por essa prática educativa. (...) Nossa, o máximo, sabe?! Agora eu percebo que aquelas reuniões eram fantásticas, sabe? (Maria)

A partir dos relatos é possível deduzir que há um grande destaque com relação ao fato de que estas reuniões, além de serem momentos de discussão teórica, eram espaços que possibilitavam a partilha de experiências, na medida em que todos ali viviam os mesmos momentos de formação. A exigência de que os monitores/professores participem das reuniões vai ao encontro da idéia propagada por estudos na área de que “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formado.” (NÓVOA, 1995, p. 26).

Em suas atuais vidas profissionais, nas quais encontros como estes são raros, os sujeitos podem agora avaliar o quão essenciais à prática educativa eram aqueles momentos coletivos. O relacionamento interpessoal é fato lembrado quando o assunto são as reuniões ocorridas semanalmente no PROEF II.

A questão pessoal, tudo era muito bom, as turmas eram muito boas, a gente tomava cerveja juntos na sexta-feira. Eu acho que você conhece as pessoas convivendo com elas, todas as relações no PROEF eram muito boas, a relação entre os monitores, todos muito unidos, todos passando pelo mesmo período. (Rafael)

(...) da relação monitor com monitor, de outras áreas, e a gente poder trocar essas experiências, poder trabalhar de forma integrada. E as reuniões também, que antes eu achava chatas, a gente tinha reuniões de área, com todos os monitores da área de História. Não tinha só as reuniões de área, tinha as outras reuniões que eram as de equipe onde a gente dividia a experiência, essa coisa de um monitor de Ciência dividir a experiência com um monitor de História, isso era muito enriquecedor. Aí você conseguia e você conseguia trabalhar com os vários monitores de forma integrada, um mesmo tema era trabalhado pelos monitores de uma mesma turma de diversos olhares e isso era fantástico. (Maria)

Outro ponto do aparato formativo do PROEF II que foi bastante abordado pelos professores/monitores de História foi a constante presença dos coordenadores no acompanhamento da formação. A presença dos coordenadores do projeto em momentos importantes para o processo formativo merece atenção não apenas pelo fato de esta orientar os caminhos dos educadores em formação, mas sim, principalmente, porque a atuação dos coordenadores é lembrada como ponto de referência, como suporte para os caminhos, para as tentativas e para as descobertas que cercam este processo de formação. Em algumas falas, a atuação específica de determinado coordenador é lembrada, demonstrando que algumas coordenadoras de área ou de turma marcaram de forma especial a trajetória desses professores no projeto.

Me identifiquei com as reuniões de turma, porque a Edna, que era coordenadora da minha turma, é aberta demais, mas, ao mesmo tempo, ela é firme com a questão da formação dos alunos... Ela pegava bastante no nosso pé, mas era ótimo (...) A Carmem também, apesar de propor umas coisas que eu não concordava, ela propunha também umas coisas muito legais. A Carmem foi uma pessoa muito central na minha formação, inclusive para definir as coisas que eu não queria ou concordava. Quando eu fui fazer estágio, ela me deu umas idéias muito legais, ela é uma pessoa que tem uma experiência profissional e teórica incrível. (Taís)

...a pessoa responsável pela coordenação dessas reuniões me fez apaixonar por essa prática educativa, porque às vezes essa pessoa era muito dura com a gente. A gente saía de lá arrasada, achando que a gente não ia conseguir fazer nada de novo, nada de bacana, mas o que ela fazia na realidade com a gente era desconstruir essa visão prévia que a gente tinha para assim construir uma nova visão dentro da sala de aula, dentro da prática, que é possível você dar aula, você ensinar utilizando de novas metodologias, atividades novas, com novas dinâmicas. Não era simplesmente desconstruir tudo o que a gente fazia, em seguida ela fazia com que a gente construísse uma nova forma de relação com o aluno, uma nova forma de ensinar História. (...) Era interessante porque uma idéia que a gente tinha era trabalhada em grupo aquela idéia, e a gente pensava uma idéia que era grandiosa e ela fazia daquilo uma coisa gigantesca... (Maria)

Então, eu acho que foi uma boa opção, principalmente, por causa da orientação pedagógica que existe no projeto, que te faz trabalhar e pensar sobre o que é ser professor mesmo, sobre qual é o papel dele, sobre o que é que ele tem de trabalhar preferencialmente nesse tipo de projeto mesmo: abordar conteúdos ou formação humana... Então, eu acho que esse tipo de discussão do projeto foi muito importante para minha formação sim. (...) O PROEF 2 deu sim subsídios para trabalhar com esse público, especialmente se eu quiser trabalhar com isso, eu acho que eu tive um bom início e um bom caminho a ser seguido. (André)

A partir dos depoimentos dos sujeitos e ainda a partir de relatos retirados dos “Cadernos de Turma” foi possível também compreender que o incentivo dado pela coordenação muda a experiência acadêmica dos sujeitos. Eles não são apenas, através das discussões com a coordenação, incentivados a propor práticas educativas inovadoras, ou realizar leituras sobre a EJA. Os monitores são incentivados, para além dessas questões, a produzir conhecimentos acerca de suas experiências e impressões como educadores de jovens e adultos. O trabalho de reflexão-na-ação é apontado como importante para a formação de professores, Marcelo (1998) afirma que é “através da reflexão-na-ação que o professor reage a uma situação de projeto, de indeterminação da prática, com um diálogo reflexivo mediante o qual resolve problemas e, portanto, gera ou constrói conhecimento novo.” (MARCELO, 1998, p. 52).

Os aparatos formativos do PROEF II, a partir daquilo que foi investigado, parecem existir para estimular a prática reflexiva sobre a ação docente. Sendo assim, a participação em congressos, seminários, a produção de artigos, o registro de relatos de experiência e ainda a apresentação destas produções são exercícios que se tornaram comuns aos monitores de História pesquisados.

(...) Nas próximas aulas após a visita de campo eu voltarei com as mesmas perguntas, para comparar os dados e reflexões obtidas, pois acredito que isso pode gerar um objeto de pesquisa e de estudo. (Taís, Caderno de Turma: T-40, 05/05/04).

(...) Porque eu tive como coordenadoras a Edna e a Carmem e elas obrigavam, obrigavam mesmo a gente a escrever para os Congressos, a pesquisar sobre a EJA, foi assim que eu entrei para a vida acadêmica... (Taís)

Uma experiência muito bacana que eu fui incentivado a fazer foi uma apresentação teatral com os educandos. (...) foi demorado e cansativo, mas valeu a pena. Ao final fui incentivado a registrar, em forma de artigo, todo este processo com os alunos... (Ricardo)

A constante presença da coordenação e as várias reuniões semanais não podem ser aqui interpretadas como aparatos cerceadores, elas são entendidas pelos pesquisados como momentos importantes da formação, que serviram de referência às trajetórias percorridas por cada um. Desse modo, a presença da coordenação e as reuniões semanais servem de sustentação aos educadores em formação e não funcionam, portanto, como “camisa-de-força”.

A liberdade e a abertura curricular proporcionadas pela experiência no PROEF II são também citadas como motivos influentes do processo formativo na EJA. Os participantes da pesquisa deixaram transparecer que são incentivados a ousarem, a experimentarem, a fugir daquilo que é

considerado “tradicional”. Assim, foi possível retirar tanto dos “cadernos” quanto das entrevistas relatos direcionados a esta questão:

(...) foi uma experiência fora dos padrões cotidianos [a presença do Projeto “Brincar” no PROEF II], um dos pontos positivos, trazia para o ambiente escolar um tipo de conhecimento e de atividade que não estava restrita ao saber formal e que podia contar com a colaboração dos alunos que, além de agradar muito a todos, trouxe reflexões importantes, tais como: isso somente é possível porque não ficamos presos a estruturas da escola tradicional (...). (André, Caderno de Turma: T-46, 29/04/05).

(...) o conteúdo não vem pronto, você é que escolhe, junto com a turma, é uma escolha coletiva, onde a turma também participa da escolha, de como dar esse conteúdo, do que é importante para saber (...) Essa é uma diferença no PROEF, o currículo não é uma coisa fechada, ele é uma escolha, ele é uma construção. É um desafio! (...). (Maria)

(...) éramos incentivados a fazermos alguns trabalhos que serviam para quebrar um pouco dessa coisa do tradicional, não que isto saiu completamente de mim, mas era um incentivo a mais para a gente fazer diferente. (Aline)

Por fim, acerca dos aparatos formativos existentes no PROEF II, cabe dar destaque à produção dos “Cadernos de Turma”, já que nesta pesquisa eles não são entendidos apenas como reflexões importantes para a prática educativa, são também trabalhados como fonte de investigação. Assim, os sujeitos foram interrogados acerca da escrita dos “Cadernos de Turma” com a intenção de compreender qual valor foi atribuído a estes suportes durante a permanência no PROEF II.

O que se pôde avaliar, através dos relatos, é que os “cadernos” são considerados importantes, porque são aliados da formação, uma espécie de complemento a ela, pois a concepção deles permitiria reflexões e reavaliações da prática educativa com jovens e adultos no momento de sua elaboração. Além dessa constatação, Bullough (1993), em pesquisa semelhante, cita a contribuição da produção de registros na formação inicial de docentes. O pesquisador norte-americano conclui, a partir de investigação em textos autobiográficos de professores em formação, que a escrita desses relatos é positiva já que:

permite que os professores em formação estejam em contato com seu próprio desenvolvimento: aumenta sua autoconfiança; ajuda-os a verem-se a si próprios como produtores de conhecimento legitimado, ajuda-os a considerar seus valores (...) facilita a reflexão dos professores. (BULLOUGH, 1993, p. 394 *apud* MARCELO, 1998, p. 59).

No entanto, foi possível compreender que a importância atribuída a este tipo de prática é fruto de uma avaliação posterior por parte dos sujeitos. Durante a permanência no projeto, a produção dos “Cadernos de Turma” era considerada enfadonha, por ser um exercício que deveria ser repetido diariamente, e, ainda, de difícil realização, devido ao acúmulo de atividades propostas pelo PROEF II e ao esforço de memória que exigia. Os sujeitos da pesquisa dissertam da seguinte maneira com relação aos “Cadernos de Turma”:

Não era uma coisa fácil (risos). Era uma exigência, que você tinha que cumprir e nisso você estava fazendo as disciplinas, não era uma coisa fácil porque você tinha que estar falando de uma aula, que já tinha passado, então, você tem que anotar alguma coisa e o resto vai ficar na sua memória, então não era nada feito assim com muito prazer, não era uma coisa prazerosa. Foi formativo sim, acho que para a escrita, para a reconstituição da memória mesmo, às vezes para repensar o que eu tava fazendo, porque a partir do momento em que você está escrevendo você vai pensando. Você pensa: Olha! Tal pessoa falou isso, então você vê o caminho que tá tomando, então eu acho que é formativo sim. (Aline)

Olha... eu não conseguia digitar tudo, guardava as coisas na memória, mas a nossa memória, você sabe, ela vai selecionando. Eu sempre tinha um registro das aulas, quando eu preparo as aulas eu preciso fazer algum esquema, eu não consigo só ler e pronto, eu preciso sistematizar. Então, quando eu preenchi os cadernos eu não preenchi diariamente, como eu acho que é o objetivo, eu preenchi tudo no final. Então, eu tinha os apontamentos daquilo que foi trabalhado, mas os apontamentos da dinâmica do dia-a-dia não foi possível reconstruir, ficou tudo na memória. Então, eu tive que entregar meus cadernos e eu fiz tudo correndo, já no final. Tentei fazer isso outras vezes, mas eu acho que gasta muito tempo, então eu não refleti muito não, porque eu acho que esse é outro objetivo do caderno, na época eu não fiz assim não. Foi meio a toque de caixa, porque eu precisava entregar para ganhar o certificado, senão tivesse o certificado, não tinha feito também não. (Rafael)

Olha, eu num sou uma pessoa exemplar para falar disso, mas assim, eu escrevia, mas eu deixava acumular muitos cadernos e na hora de escrever eu num tava mais ciente das coisas, mas hoje eu vejo a validade porque são um registro dessas experiências do PROEF 2 que são fantásticas. (Maria)

Acho os “cadernos” formativos, acho sim. São formativos. Eu não os entreguei em meu segundo ano no projeto, eu até me envergonho disso. Mas, pensando aqui, acho que são bons instrumentos para a formação. (Ricardo)

(...) Na verdade, os cadernos de turma são uns diários de bordo, né? Eu acho que devia chamar diário de bordo, porque você conta o que você fez, o que você não fez. Na prática de uma escola não funciona, não é que não funciona, mas é que não tem, né? Ou, era muito bom, muito bom porque você reflete sobre sua prática, dava muito trabalho, sem dúvida, era muito chato de fazer na verdade, mas hoje eu vejo que você reflete muito sobre sua prática quando você tá escrevendo. Era obrigado a fazer, mas hoje eu sei que mesmo sendo obrigado era bom, era uma coisa boa para fazer. (Taís)

Logicamente que pelo princípio da comodidade (risos) nenhum de nós faríamos os cadernos de turma... mas eu acho que eles são, foram e se estiverem sendo produzidos ainda eles são muito produtivos, mais do que a formação, e os cadernos de turma servem para a formação, eles são um importante registro, e a vivência acadêmica passa pelo registro também. Nesse sentido eu acho que os cadernos são importantes como matéria-prima para se trabalhar não só

a formação de professores e também para acompanhar todo o percurso desse professor iniciante e isso eu digo não só para a coordenação poder acompanhar, como também para o próprio estudante poder refletir sobre a sua prática, mesmo porque quando você entra no projeto, mesmo que fique pouco tempo como eu que fiquei um ano, sua opinião vai mudando, sua opinião acerca da educação, da aplicação de conteúdos, da sua prática. E talvez aquilo que você pensava no início do ano não corresponda àquilo que você pensava ao final do percurso, além do mais fornece subsídios tanto para o projeto quanto para o monitor e ainda serve para pesquisa... (André)

Depois das considerações realizadas acerca da importância atribuída aos aparatos formativos existentes no PROEF II, cabe agora ressaltar que nem sempre este processo de formação é avaliado positivamente. Através de relatos recolhidos dos “cadernos” e ainda das entrevistas pôde-se perceber que há conflitos que cercam as relações construídas dentro do projeto. Nesse sentido, é possível avaliar que nem todos os momentos coletivos, nem todas as reuniões, nem todo relacionamento construído no PROEF II, ou seja, nem todos os suportes formativos avaliados aqui estão desprovidos de problemas e questionamentos. Apesar de ter sido bastante elogiado, o processo de formação, em alguns momentos, não é considerado válido, principalmente, porque se acredita que não são escutadas as opiniões dos professores/monitores.

Quanto às tensões características do processo de formação de educadores em EJA, Vóvio e Bicas (2005) partem do “princípio de que qualquer ação de formação destinada aos educadores deveria propiciar a mesma educação que se quer para os alunos.” (VÓVIO; BICAS, 2005, p. 205). A pesquisa mostrou, contudo, que em alguns momentos o diálogo entre formadores e formandos não está colocado, o que leva a conclusão de que nem sempre aquilo que se deseja para educandos jovens e adultos é reproduzido nos espaços formativos. Devido ao conflito estabelecido em algumas ocasiões é possível perceber até mesmo um tom rancoroso em determinados relatos.

(...) Talvez isto [o problema de relacionamento com os educandos] seja um pouco de como os alunos são tratados na Reunião Geral: como nossos grandes “ensinadores”, provedores de toda a nossa formação de professores. Eu acho que não existe professor que não aprenda com seus alunos. (...) Provavelmente, nós precisamos aprender mais, pois nossa formação está iniciando há pouco. (...) Quem lida diretamente com isso somos nós que estamos em sala de aula. A contribuição da coordenadora da minha área é inegável (...) Porém somos expostos como aprendizes para os alunos e nos dão condições de trabalho de profissionais. (...) Não precisa apresentar os monitores como aprendizes equivocados... (Maria, Caderno de Turma: T-44, 02/05/06).

Descobri que muito do não utilizar os recursos do CP é culpa dos coordenadores que ainda não se mobilizaram para perguntar e saber de fato o que o CP está disposto a oferecer. Parece que existe a síndrome do excluído sobre nós e acabamos com medo de pedir recursos. (...) Por que culpar os coordenadores? Porque a maior parte dos monitores que chegaram estão

aprendendo agora e desvendar o CP gasta muito tempo. (...) Eu sei que esta não é a realidade da maior parte das escolas (...) Não precisamos deixar de exigir mais do projeto só porque ele é melhor que algumas escolas ou porque a situação dele já foi bem pior. (Maria, Caderno de Turma: T-44, 07/06/06)

Já as reuniões de sexta-feira, vamos combinar, umas foram importantes outras não, vamos falar sério, algumas não contribuem, tinha reunião de sexta-feira que era uma imbecilidade, eles tratavam a gente como idiotas e tem tanta coisa importante, tantos problemas que envolvem a EJA, são problemas efetivos, poxa! Eu acho que falta isso. (Taís)

Apesar da existência de questionamentos quanto à validade de determinados momentos que caracterizam a prática formativa do PROEF II, de uma forma geral, a experiência docente neste projeto foi considerada primordial para a formação dos sujeitos como educadores. O valor positivo atribuído à experiência vivida neste projeto como professores/monitores de História advém do acompanhamento promovido pela coordenação junto aos graduandos, do processo de formar-se educador dentro de uma coletividade, da abordagem reflexiva e divulgadora de conhecimento existente no PROEF II. Como contraponto às críticas realizadas é possível retirar dos relatos uma avaliação geral positiva das experiências proporcionadas pelo projeto.

...eu continuo usando até hoje! [a formação no PROEF II] A formação no PROEF ela é que me direcionou totalmente para ser professor e ela é o meu referencial tanto no trato com as pessoas, como coordenadores e alunos e também com a questão de conteúdo. (Rafael)

Ajudou, ajudou demais [a formação no PROEF II] (...) As reuniões de turma eram fantásticas para você trabalhar interdisciplinaridade. Então, assim, as reuniões são importantíssimas, o PROEF II me ensinou que eu tenho que ter diário, que eu tenho que ter planejamento, coisas práticas de escola, que eles não ensinam na FAE, coisas práticas. Me ensinou que não pode ser só quadro, que tem de utilizar outras formas, nossa, me ensinou coisa demais, Nossa! O PROEF foi uma escola... (Taís)

Então, a formação auxiliou nisso [na relaboração das aulas]. E para conhecer o público a formação ajudava também, tinha os textos que a gente lia, tinha a reunião geral em que o público tava lá, participando, muitos não eram meus alunos, mas era uma forma de conhecê-los também, então dessa forma ajudou também. (Aline)

Nesta categoria, foram trabalhados os significados, positivos e negativos, atribuídos aos aspectos formais do processo experimentado no PROEF II. As reuniões, a presença da coordenação, a escrita dos “Cadernos de Turma”, o incentivo à reflexão e à pesquisa são os aparatos formativos oficiais que ajudam no cumprimento do principal objetivo do projeto: formar educadores de EJA. Entretanto, um aspecto não-oficial que atravessa todo este processo também ganhou destaque nas fontes analisadas, este aspecto, entre todos os outros, possui um grande peso: trata-se do relacionamento construído junto aos educandos jovens e adultos. É preciso, por isso, dar ênfase a este

ponto, tido como central na formação, mais do que qualquer outro aporte teórico. É a relação com as diferenças, inclusive etária, existentes entre educadores e educandos jovens e adultos, a verdadeira experiência de aprendizado vivida. Cabe, portanto, uma análise mais pormenorizada deste aspecto.

4.4 A relação com os sujeitos da EJA: educandos formando educadores.

Referências aos educandos da EJA, às diversidades que caracterizam a modalidade e às relações construídas no cotidiano com estes sujeitos são constantes nas fontes pesquisadas. Nos relatos contidos nos “Cadernos de Turma” e nas falas recolhidas das entrevistas, os encontros estabelecidos entre educadores em formação e educandos jovens e adultos em busca de uma nova oportunidade educacional foram apontados como eixo central para a trajetória formativa dos ex-monitores de História que participaram desta investigação.

Estas referências são, apesar de constantes, variadas e surgem nas fontes de muitas maneiras. A relação construída com os educandos da EJA aparece nos relatos do cotidiano das salas de aula, nas memórias dos encontros estabelecidos, dentro e fora da instituição escolar. A partir dessas memórias e das experiências registradas com os educandos da EJA, percebe-se que estes momentos, junto aos jovens e adultos que retornam à escola, são essenciais para a construção da identidade do educador de História na EJA.

Em que medida, portanto, o relacionamento com os sujeitos da EJA influencia na formação dos educadores de História que trabalharam no PROEF II? Primeiramente, é preciso ressaltar que não é apenas a experiência como docentes que é nova, o relacionamento com educandos jovens e adultos é também inédito. A falta de conhecimento, pelo menos a princípio, das especificidades e das características do público da EJA gera expectativas que estão baseadas, neste momento, nas imagens que os professores/monitores possuem acerca daquilo que pensam ser o comportamento ideal de qualquer aluno. Sendo assim, muitas vezes, nesta experiência inicial, a referência de educandos que os monitores possuem é construída em torno das experiências pessoais que vivenciaram eles próprios como estudantes. Sobre isso, Kagan (1992) diz que “os professores em formação entram no programa

de formação com crenças pessoais a respeito do ensino, com imagens do bom professor, imagens de si mesmos como professores e a memória de si próprios como alunos.” (KAGAN, 1992, p. 143).

O ponto de referência, assim, para o início do relacionamento educador/educando não é o sujeito jovem e adulto, real e concreto, mas sim a idéia que se constrói a respeito dele. Devido à novidade desta experiência, as propostas feitas pelos professores/monitores de História estão baseadas na idéia que se tem previamente sobre o que seria uma boa aula, o que seria necessário aprender e ensinar em História, ou ainda, qual seria o melhor tratamento dispensado a alunos jovens e adultos. Através dos textos pesquisados nos “cadernos” podem ser percebidas as tentativas de “afinar” as intenções dos educadores com as características dos educandos, tentativa que nem sempre é bem-sucedida, como demonstram os relatos abaixo:

(...) Discuti com os alunos as características apresentadas pelo texto lido ponto a ponto, no entanto, ficou claro que o conteúdo estava um tanto confuso para eles, embora, sempre que questionados, eles afirmassem não haver maiores dúvidas. Até para que o conteúdo possa ser melhor esclarecido, ele será novamente retomado na próxima aula. Penso que este trabalho com Renascimento não foi uma boa escolha. (André, Caderno de Turma: T-46, 05/04/05)

Apesar das concepções arraigadas que os professores/monitores carregam, as características e as especificidades do público da EJA logo se impõem sobre a prática, exigindo mudanças e novas elaborações de propostas por parte dos professores em formação. Comumente, a literatura sobre EJA⁴⁶ ressalta a necessidade de promover propostas específicas com o público jovem e adulto a fim de atender adequadamente as características desses indivíduos que retornam à escola. No entanto, apesar de bastante proclamadas nem sempre são conhecidas as especificidades dos sujeitos que compõem a EJA. Os “Cadernos de Turma” dos professores de História, entretanto, ajudam a delinear melhor quais seriam estas especificidades. As características dos sujeitos jovens e adultos com os quais trabalham aparecem de forma clara aos monitores de História durante a prática docente, possibilitando a esses monitores o registro das especificidades desse público. Especificidades que são conhecidas dos discursos e das leituras sobre a EJA, mas que acabam sendo comprovadas durante o convívio cotidiano com estas pessoas.

⁴⁶ Os trabalhos de Arroyo (2006); Fischer (2006); Masagão (1999) e Soares (2004) sobre a formação específica de educadores jovens e adultos já foram aqui analisados. É a partir das concepções desses autores que trabalho com relação a este tema.

Assim, a convivência e o relacionamento estabelecidos entre educadores e educandos da EJA apresentam-se como os melhores caminhos para se conhecer de fato estas especificidades dos jovens e adultos que retornam aos estudos. Os monitores de História deixam registrados, por exemplo, que a diferença etária existente entre eles e seus educandos é questão que interfere na prática docente, assim como na formação de educadores.

É importante, nesse sentido, ressaltar que no PROEF II a diferença etária entre educadores e educandos é grande, ocorrendo uma espécie de inversão etária, se comparada à existente no ensino regular. No projeto os monitores são, na maioria das vezes, muito mais jovens do que os educandos, situação geradora de conflitos, como também de aprendizagens. É necessário fazer aqui um adendo acerca da questão etária como característica dos educandos da EJA: nos termos de Oliveira (1999), uma das condições definidoras da especificidade do aluno da EJA é sua “condição de não-criança”, contudo, não é apenas uma especificidade etária que o define, o adulto da EJA não é “estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização” (OLIVEIRA, 1999, p. 15). Outras condições para além da especificidade etária os definem, são elas: “a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos sociais.” (OLIVEIRA, 1999, p. 16).

Assim lançam luz sobre a diferença etária os relatos dos professores/monitores de História pesquisados:

A T-40 apresenta características peculiares de desconfiança em relação ao trabalho desenvolvido pelos monitores e propostas feitas pelo projeto. Esta desconfiança vem talvez da nossa pouca idade. (Taís, Caderno de Turma: T-40, 30/03/04)

(...) O problema é que eles não sabem ser alunos de 20, 30 anos afastados da escola. Trazem um modelo de escola que não podemos, nem queremos oferecer e precisam mudar muito seus conceitos. O problema é que mudar aos 20 anos é uma coisa, aos 30, 40, 50 é outra. (Maria, Caderno de Turma: T-44, 02/05/06)

Depois eu pude notar também que lidar com o adulto é o período mais difícil que tem, o pessoal fala que é lidar com adolescente, mentira! (...) Além disso, é um público que tem uma dificuldade de aprendizagem assim, muito grande, muito grande, então eu acho assim, que eu vi isso no PROEF. O adulto é a faixa etária mais difícil de mexer, com relação à aprendizagem, à questão do relacionamento, não sei se é porque eu tinha 19 anos e o povo que eu dava aula tinha 50, a diferença de idade é muito grande, isso é uma característica da EJA... (Taís)

Da mesma maneira que a questão etária é percebida como uma especificidade da EJA, os condicionantes da vida adulta, principalmente no que tange ao relacionamento familiar e ao trabalho,

são também entendidos como características específicas do educando jovem e adulto, que merecem, desse modo, atenção especial e diferenciada. Aquilo que normalmente é prática corriqueira nas escolas regulares deve ser repensado para ser mais bem compreendido pelo jovem e adulto. Logo os monitores/professores de História percebem que não é apenas a condição de estudante que define os educandos jovens e adultos, percebem que “o adulto está inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais de um modo diferente daquele da criança e do adolescente.” (OLIVEIRA, 1999, p. 18). Além da condição de alunos que retornam à escola, existem muitas outras que formam a identidade destes sujeitos, como a condição de pais e mães de famílias, trabalhadores e trabalhadoras dos mais diversos ofícios.

(...) Um aluno disse que só não gosta quando passa atividade para casa, pois ele não tem tempo (...) Ele disse que o final de semana são dias que tem para ficar com os filhos e netos e que todos vão para casa dele e vira uma bagunça boa. (Maria, Caderno de Turma: T- 44, 20/06/06).

A turma tinha doze alunos já que muitos não quiseram voltar às aulas logo na primeira semana (...). Conversamos sobre como foram as férias e sobre a animação da turma no retorno das aulas. Todos eles se mostraram motivados, mas alguns cansados porque as férias coincidiram com os dias de trabalho. (Ricardo, Caderno de Turma: T- 42, 23/09/03)

(...) Achei interessante o fato de que alguns alunos aproveitaram as férias para ficar com os filhos, já que no período das aulas nem os viam. (Ricardo, Caderno de Turma: T- 42, 23/09/03)

Devido à vida e aos compromissos que possuem – como jovens e adultos, trabalhadores e trabalhadoras, pais e mães de famílias – o cansaço e o desânimo acabam por fazer parte de obstáculos a serem contornados pelos educandos que voltam à escola. Pouca frequência às aulas, necessidade de sair mais cedo da escola, sono, cansaço e desânimo são parte do cotidiano dos alunos e percebidos facilmente pelos educadores em processo de formação. Em seus relatos, os educadores percebem as condições em que se desenvolve a vida adulta desses sujeitos, registrando suas percepções acerca disso. Em alguns casos, pode-se perceber que existe uma compreensão dos educadores a respeito dessas condições, entretanto, em muitos casos, esses condicionantes são entendidos como “perda de tempo”, prejudiciais ao desenvolvimento das aulas e dos conteúdos. Assim temos:

Hoje foi um dia de muitas faltas na T-40, o que prejudica um pouco o andamento da turma. (Taís, Caderno de Turma: T-40, 30/03/04)

(...) A aula termina uns dez minutos antes porque dois alunos pegam ônibus às 21 horas e precisam sair antes, como a média de alunos é de oito a saída deles provoca uma

movimentação e uma dispersão de atenção insuportável. Mesmo eu não tendo liberado os outros alunos neste horário, o clima na sala modifica. (Maria, Caderno de Turma: T-44, 06/06/06).

(..) Disse que fica muito difícil trabalhar, pois um dia a aula é com quatro alunos e no outro com dez (dos atuais doze). A sequência da aula fica comprometida porque o tempo todo é necessário repetir a matéria para os que faltaram. Pedi para eles se esforçarem ao máximo para não faltarem. (Maria, Caderno de Turma: T-44, 12/09/06)

Tais dificuldades acabam por refletir nas relações que estes educandos jovens e adultos constroem com os educadores, com os saberes escolares e com a própria instituição escolar. Os professores/monitores de História demonstram que, em diversos momentos, não conseguem lidar com os problemas que os educandos possuem com relação aos saberes escolares. As dificuldades para lidar com os saberes escolares aparecem como especificidade da EJA, uma questão que merece ser, segundo as fontes, mais bem compreendida e estudada, já que é geradora de conflitos. Em diversos momentos, os problemas com os saberes escolares são confundidos pelos educadores em formação como dificuldades de aprendizagem e de assimilação dos conteúdos.

Sobre a forma como os educandos jovens e adultos lidam com os saberes escolares, José Carlos e Vera Barreto (2005) mostram que estes retornam à escola com uma idéia já estabelecida deste espaço, esperam, desse modo, encontrar “aulas de ler, escreve e falar bem.” (CARLOS; BARRETO, 2005, p. 63). Estes autores chamam a atenção para a constatação de que as mesmas idéias sobre escola que carregam os educandos estão também introjetadas nos próprios educadores. José Carlos e Vera Barreto nos dizem então que: “estas idéias (...) estão presentes também na maioria dos professores (...) essas concepções são ideológicas e se introjetam na população de forma sutil e delas só estão a salvo aqueles que as analisam de forma crítica e cuidadosa.” (CARLOS; BARRETO, 2005, p. 64). Os educadores em formação deixam então transparecer que não compreendem os problemas que os educandos possuem com relação à leitura, à compreensão dos textos, à falta de autonomia, entretanto, assumem também suas limitações diante dessas dificuldades, demonstrando que talvez a formação ainda não contemple as situações específicas que caracterizam o campo.

Devido ao imenso intervalo de tempo entre uma aula e outra, fiz uma revisão geral do que vimos (...). Os alunos da EJA possuem outras preocupações e sempre acabam esquecendo o que estavam estudando quando passam um longo período sem contato com determinado assunto estudado. (Taís, Caderno de Turma: T-40, 24/05/04).

Acredito que este texto não foi uma boa idéia. Os alunos estão voltando a frequentar uma leitura escolar, o que dificultou muito a utilização e compreensão do mesmo. Talvez devemos buscar textos mais explícitos nesse início. (Ricardo, Caderno de Turma: T-42, 27/05/03).

(...) A aluna Rosângela disse que eles não tinham copiado nada na aula passada, a Elaine reafirmou. Eu disse tudo bem. (...) Disse que não consigo copiar tudo o que falo e que às vezes eles podem tentar copiar coisas que julguem importantes ou pedir para ir mais devagar. A Eliane disse que eles tinham uma professora que só falava e eles correram com ela do projeto. Nesta hora eu me senti muito desconfortada [sic] e preferi não responder (...) Ficou parecendo uma cena de alguma aula de colégio de adolescentes de elite que acreditam que o dinheiro dos pais pode correr com qualquer professor. (Maria, Caderno de Turma: T-44, 02/05/06)

(...) eles [sujeitos da EJA] têm uma dificuldade de aprendizagem que eles [estudiosos da EJA] fingem que não vêem (...) eles não aprendem, o tempo é curto, para as dificuldades deles. Não dá! Eu não tenho capacidade para jovens e adultos, você tem que ter uma paciência muito maior. (...) Então, eu acho assim, a educação ela está flexibilizada demais, ela não pode ser nem rígida demais, mas também não pode ser esse “samba do crioulo doido” que tá não e a EJA tá dentro disso. (Taís)

Além da questão etária, dos condicionantes da vida adulta, das dificuldades em lidar com os saberes escolares, é apontada como especificidade dos educandos jovens e adultos a diversidade sócio-cultural constitutiva da vida desses indivíduos. Assim, durante o processo formativo, os professores/monitores de História precisam construir práticas que possibilitem a realização de um trabalho mais próximo às diversidades presentes dentro das salas de aula de EJA. A diversidade é característica da EJA, pois seus sujeitos

são pessoas com experiências e bagagens distintas providas das vivências no campo familiar, social e no mundo do trabalho. Há os jovens, os mais jovens – adolescentes, os adultos e os mais adultos – a Terceira Idade. Há negros, brancos, homens, mulheres, católicos, evangélicos, participantes de religiões de origens africanas. (GALVÃO; SOARES, 2004, p. 53).

Nos encontros estabelecidos com os educandos jovens e adultos, as diversidades religiosa, etária, de gênero e de patamares sociais surgem como pontos a serem considerados para a formação como educadores e para a prática educativa. Em alguns momentos estas diversidades são compreendidas como especificidades do trabalho na EJA, diferenças que possibilitam discussões e enriquecem as aulas. No entanto, em outros momentos as diferenças existentes parecem incomodar, já que demonstram ser de difícil compreensão, maiores que as possibilidades que os educadores em formação possuem, parecendo atrapalhar o andamento das aulas. As percepções dos professores/monitores de História acerca da diversidade como característica da EJA surgem em vários momentos nos registros recolhidos dos “cadernos” e ainda nas falas retiradas das entrevistas.

(...) Alguns alunos, principalmente a Marta, começaram a puxar a discussão para o campo das crenças religiosas. Estava colocada a polêmica! Alguns poucos começaram a discutir se eram verídicas ou não as visões de Joana D'Arc. De maneira geral, começaram alguns problemas de foro íntimo, questões relacionadas à fé. Intervi sobre o argumento de que não estávamos ali para discutir convicções pessoais. Disse que era importante que discutíssemos religião e assuntos afins, mas sem que o espaço da sala de aula se transformasse em local de pregação e defesa de uma ou de outra religião. (André, Caderno de Turma: T-46, 10/05/05)

(...) muitos na turma tiveram dificuldades de compreender o significado de fontes visuais, no caso charges. Essa turma não se mostrou inquieta em relação aos temas. Apenas uma senhora se posicionou contra os direitos humanos. Graças a ela, pude discutir mais a fundo a importância destes direitos. No mais, a turma demonstra tanto respeito em relação ao professor, que poucos tomam partido em algo. Pode parecer perigoso, mas para incentivar estou tocando um pouco mais em temas religiosos. (Ricardo, Caderno de Turma: T-42, 08/05/03)

(...) Parece que o Joaquim, o Vagner e o Vitor se acomodaram, mas o problema é que são os únicos homens da sala e culturalmente os homens possuem serviço fisicamente mais pesado. Eles são respectivamente: faxineiro, jardineiro e pedreiro. Eu me pergunto como ajudá-los, como gerar interesse neles apesar do cansaço, não acredito que o cansaço possa anular o interesse, por isso acho que deve haver um meio de provocá-los. (Maria, Caderno de Turma: T-44, 29/06/06)

Os alunos parecem que sempre precisam se defender. Talvez seja a condição social na qual foram criados. Falei com o Vagner, Vitor e Eliane que tinha sentido a falta deles na aula passada. A Eliane disse que tinha o atestado, que ela não faltou à toa. Eu disse que eu tinha sentido a falta dela e que sabia que ela não faltou à toa. (Maria, Caderno de Turma: T- 44, 02/05/06).

Eu gostei muito de trabalhar com o público da EJA, apesar de trabalhar apenas com duas turmas e elas eram muito reduzidas, de 10 a 15 alunos. Agora, com relação a conhecer o público da EJA, eu acho que isso tudo varia de sala em sala: uma sala que não dava muito trabalho, uma sala que fazia as atividades, que acatava as propostas, uma turma um pouco mais velha, que demonstrava mais vontade, que tinha um pouco mais de gana e de garra. E uma outra turma um pouco mais jovem e um pouco menos interessada. (André)

....a diversidade da EJA está posta ali, você vai ter acesso a alunos jovens, alunos adultos e alguns alunos que são da universidade e o pessoal da terceira idade, então eu acho que tem uma diversidade que está posta ali, que você vai conhecendo, que você vai convivendo... (Aline)

Por fim, com relação às especificidades dos educandos jovens e adultos, cabe dar destaque à característica que é considerada a mais relevante pelos professores/monitores de História pesquisados: trata-se da percepção que os educadores têm de que há uma vontade maior, entre educandos jovens e adultos, de estarem na escola. Segundo a fala dos docentes, o desejo de aprender e de concluir os estudos é fato que diferencia o público da EJA, tornando-o por isso especial. Os monitores entendem que os educandos presentes em sala de aula, apesar de todos os percalços da vida, mantêm-se firmes no intuito de cumprir um direito que anteriormente havia sido negado: o direito à educação. Como relatam os indivíduos que participaram da pesquisa, os alunos da EJA são diferentes (dos alunos do

ensino regular) porque não freqüentariam a escola por obrigação, mas sim por um desejo maior, de satisfação pessoal, principalmente. Assim, em suas falas, os entrevistados deixam transparecer essa imagem acerca do sujeito jovem e adulto:

...o que eu acho legal na educação é você trabalhar com o desejo, sabe? Desejo de conhecer, de aprender e de estar ali, o público [da EJA] está ali por causa de um desejo muito grande, o povo da EJA tem o desejo de adquirir um direito que eles não tinham antes, que é o de voltar à escola depois do momento em que eles não tiveram acesso. (Aline)

...diferente da EJA, um público de elite, com uma estrutura financeira ótima e dentro do período regular, não tem aquela vontade. Os alunos daqui [do PROEF 2] têm maturidade, as aulas rendiam muito mais na EJA do que no Ensino Médio, muito mais pela troca de experiência dentro da sala. (Rafael)

Ai, o público da EJA é o melhor público que existe pra trabalhar, ué! É um público diferente, diferente de tudo assim, sabe? Eles tinham essa vontade, essa vontade de querer saber, de querer aprender, pela idade, talvez, mas eles tinham também uma experiência de vida, que a gente tinha que aprender a trabalhar, que a gente não podia desarticular. (Maria)

Há uma garra, uma vontade inerente aos educandos. Eles voltam à escola por um motivo importante, para se socializar, para reaver um direito negado, para a realização de um sonho... (Ricardo)

Os estudos acerca dos sujeitos jovens e adultos mostram que muitas são as motivações que os levam de volta à escola, nem sempre se trata de uma busca por direitos perdidos, ou desejo pessoal, em alguns casos, motivações mais pragmáticas – como arrumar um emprego melhor, por exemplo – os impulsionam. No entanto, a imagem que permanece para os ex-monitores de História é a de pessoas que lutam, com bastante vontade, para fazer cumprir, ainda que fora do tempo regular, o desejo e o direito de freqüentar a escola. Além disso, há a idéia de que, por terem passado por provas e problemas durante toda a vida, os educandos jovens e adultos sabem valorizar o processo de aprendizagem, contrariamente aos alunos do ensino regular, que enxergam a escola como obrigação. Esta constatação é entendida como questão fundamental para a formação humana dos educadores, pois é vista como fato marcante e diferenciador da EJA com relação a outras experiências educativas.

Com relação aos encontros traçados entre os educadores em formação e educandos da EJA, permanece a compreensão de que esta experiência, devido à complexidade dos relacionamentos construídos, representa uma dimensão formativa que redireciona a prática docente, provocando mudanças na compreensão e na forma de trabalho com a EJA. O contato entre os jovens graduandos

de História e os educandos jovens e adultos é ainda apresentado como definidor de caminhos profissionais, fato que possibilita, além disso, a satisfação de vivenciar uma experiência como professores, dentro de uma instituição escolar que dá condições de entender e de refletir sobre as características do público com o qual trabalham.

4.5 O saber docente na formação de educadores da EJA

Ao longo do tempo, durante o convívio com os educandos jovens e adultos e com a realidade das salas de aula de EJA, os educadores em formação são capazes de tirar conclusões acerca das responsabilidades que cabem a um docente. Através da prática como docentes da EJA, os monitores pesquisados passam a construir um saber próprio do ofício de professor. Assim, conseguem aferir opiniões sobre o que consideram ser mais apropriado ao trabalho com os educandos que encontram durante o processo de formação.

As opiniões aferidas pelos professores/monitores de História são na maioria das vezes reflexivas e dissertam sobre as atividades, os conteúdos, a metodologia e as avaliações propostas, da mesma forma que falam sobre a postura dos alunos jovens e adultos, dentre outras percepções. A construção destas percepções não é, entretanto, unicamente vinda do processo formativo vivenciado no PROEF II, muitas delas partem de concepções anteriores a esta experiência, na maioria das vezes, podem ser de cunho pessoal como também advir de conceitos forjados durante a vida escolar de cada um.

Nos estudos e pesquisas⁴⁷ sobre formação de professores essas reflexões e concepções constituídas na prática em salas de aula ganham o nome de saber docente. Tardif (2005) define da seguinte forma o saber docente: “Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.” (TARDIF, 2005, p. 36). Tendo esta definição como parâmetro, a intenção é compreender a dimensão que estes saberes atingem no processo formativo, como eles são construídos ao longo do relacionamento com os educandos e ainda como os saberes docentes estão relacionados com os estudos e pesquisas acerca da EJA. Nos termos de Tardif (2001),

⁴⁷ Monteiro (2001) em artigo sobre a configuração do saber docente levanta os principais autores da categoria saber docente. Seriam eles: Tardif, Lessard e Lahaye, 1991; Perrenoud, 1993, 1999; Therrien, 1996; Tardif, 1999; Moreira, Lopes e Macedo, 1998 (MONTEIRO, 2001, p. 122).

a intenção nesta parte do texto é realizar uma espécie de epistemologia da prática profissional, que teria como finalidade, segundo este autor:

(...) revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa a compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores. (TARDIF, 2001, p.11).

As fontes pesquisadas permitem alcançar estes objetivos, pois mostram, por exemplo, a elaboração de conceitos avaliativos sobre as aulas que foram preparadas. Os professores/monitores avaliam assim se as propostas de atividades que foram feitas são adequadas ou não aos sujeitos jovens e adultos; se os objetivos anteriormente traçados foram ou não alcançados; se as sugestões realizadas foram apropriadas da forma como haviam sido previstas. Os relatos dos “Cadernos de Turma” dos professores/monitores de História confirmam a construção deste saber.

Pedi que eles lessem parágrafo por parágrafo e nós comentamos. A aula foi um pouco sem graça. Primeiro por mim que estava muito desanimada (...) Queira ou não, a insegurança aumenta um pouco ainda mais quando se sabe que a aula não será das mais agradáveis. (Maria, Caderno de Turma: T-44, 09/05/06).

Essa atividade foi extremamente produtiva. Com ela pude ver como cada aluno se expressa frente uma questão, conhecer sua linha de raciocínio e seu respeito pelos demais colegas e, principalmente, caminhar mais unidos para um conceito de evolução. A partir desse ponto viajamos por diversas questões e emoções. Estou muito satisfeito com a atividade, onde quase todos participaram. (Ricardo, Caderno de Turma: T-42, 15/07/03).

(...) Essa aula foi bastante proveitosa com as leituras em sala e em voz alta, pois pude avaliar um pouco o que cada aluno leu. (Taís, Caderno de Turma: T-40, 06/04/04).

...hoje a aula foi gripada como eu. (Maria, Caderno de Turma: T-44, 06/04/06).

A construção do saber docente pode ser percebida ligada também aos conhecimentos específicos inerentes à disciplina História. A compreensão de que algumas estratégias de ensino de História são mais bem aproveitadas pelos educandos em comparação a outras estratégias acontece constantemente neste caminho de formação como professores. Os monitores percebem, nesse sentido, que o trabalho com alguns conceitos históricos e a utilização de determinados métodos em detrimento de outros rendem “boas” e “proveitosas” aulas se comparadas a alternativas “pouco produtivas”.

Esses conceitos [monarquia e absolutismo] são bons de trabalhar e ao mesmo tempo desafiadores, pois os alunos precisam se desligar dos conceitos de poder da atualidade para poderem entender as dinâmicas do período em questão. (Taís, Caderno de Turma: T-40, 27/04/04)

Em relação à aula anterior, o entendimento do assunto foi bem melhor. Ao que tudo indica, a aproximação dos alunos com os textos produzidos por homens da época facilitou bastante: foi como se algumas das idéias trabalhadas na primeira aula sobre Renascimento se mostrassem mais paupáveis, mais nítidas a partir dos textos de Leonardo e Maquiavel. O contato com fontes primárias se mostrou, neste caso, bastante proveitoso. (André, Caderno de Turma: T-46, 07/04/05).

Os julgamentos construídos sobre as peculiaridades das propostas estão ligados, principalmente, às expectativas concebidas anteriormente à realização das atividades e aplicação dos métodos. Na prática educativa da escola nem sempre aquilo que foi planejado corresponde à realidade cotidiana. Entretanto, é interessante perceber que uma aula considerada “ruim” é sempre motivo para a elaboração de reflexões e reavaliações de posturas e concepções.

Ainda sobre a concepção do saber docente percebemos que os educadores em formação constroem conceitos e expectativas a partir do relacionamento com os educandos. Passam a compreender e a diferenciar aqueles indivíduos que demonstram mais dificuldades e mais facilidades para a realização de uma determinada tarefa. A partir dessa constatação criam estratégias para não excluírem os educandos com dificuldades, na intenção de fazer com que estes sujeitos não se sintam “deixados para trás” (Aline). Nos registros pesquisados é possível entender a compreensão construída através da convivência entre educadores e educandos.

Dois alunos tiveram bastante dificuldade em captar qual era o sentido da atividade. São alunos que geralmente apresentam baixa concentração e têm dificuldade na interpretação de textos, construção de relações entre elementos diversos, etc. A minha atitude com eles foi praticamente a mesma. Sentei com cada um, reli a questão proposta e trechos do texto base. Tentei ajudá-los na compreensão da posição defendida por cada autor, o que já foi bem difícil. Continuei lendo trechos com eles e pedindo que eles me demonstrassem quais eram os argumentos oferecidos por cada autor. O entendimento foi sendo construído bem aos poucos. (André, Caderno de Turma: T-46, 24/05/05).

(...) os alunos não prestavam atenção uns nos outros, estavam dispersos (...). No fim eu disse que não gostei deles não prestarem atenção uns nos outros (...). Depois conversando com monitores que já trabalharam com a turma, disseram que a turma tem problema de desavenças internas e não gostam de ouvir um ao outro. (Maria, Caderno de Turma: T-44, 28/03/06).

A convivência com os educandos da EJA é importante não só para a construção de conceitos avaliativos sobre o desempenho escolar dos homens e mulheres que voltam à escola. Os saberes trazidos pelos sujeitos jovens e adultos para o cotidiano das salas de aula contribui, em grande parte,

para a construção do próprio saber docente. A partir das análises realizadas sobre as fontes, percebe-se que os educadores em formação utilizam os saberes dos educandos com a intenção de complementar os seus próprios. As reações, as percepções e as interações dos educandos com determinadas propostas guiam a formação dos professores/monitores de História e auxiliam na condução das estratégias utilizadas.

(...) Ultrapassando a proposta inicial, a discussão tomou outros rumos: conversamos bastante sobre as formas de governo no Brasil de hoje, sobre corrupção, confiança nos poderes do Estado (...) e outros tópicos afins. (André, Caderno de Turma: T-46, 22/03/05).

Primeiramente, visto que eu havia observado na aula anterior que a aluna Leandra havia feito diversas anotações sobre o texto, pedi a ela que nos falasse o que havia anotado. Ela disse então que havia procurado no dicionário algumas palavras (...) Então, sugeri que nos ajudasse e que falasse dos significados que havia encontrado. Foi inclusive boa oportunidade de participação da aluna, visto que geralmente ela é bastante acanhada e tem dificuldades de leitura/interpretação dos textos. (André, Caderno de Turma: T-46, 02/06/05).

A pesquisa mostra que com relação ao saber docente constituído na prática existe a percepção de que é necessário, para a realização de um trabalho atento à realidade dos sujeitos jovens e adultos, que os professores/monitores de História modifiquem algumas concepções e idéias prévias que carregam. Os questionamentos que fazem os professores acerca da prática são interessantes porque mostram interferências no processo de formação, por isso se afirma que “a prática pedagógica é suscitadora dos acontecimentos e da qualidade do desenvolvimento das atividades; é formadora por sua própria natureza.” (AZAMBUJA; FORSTER, 2006, p. 5). Assim, percebe-se que a urgência de pensar e refletir sobre o trabalho com os educandos da EJA guia, acima de tudo, a construção da prática docente, cria uma sensibilidade acerca do trabalho com estes sujeitos e forja a identidade de educadores de jovens e adultos trabalhadores.

Escrevi no quadro tudo o que havíamos visto e discutido. Essa é uma parte importante na formação dos alunos, sem essa sistematização eles se sentem perdidos e confusos. A forma que uso para escrever no quadro é a seguinte: os questiono sobre aquilo que vimos e que julgo importante lembrarmos, se respondem uso as palavras deles para escrever, se não respondem os conduzo por rememoração até o ponto. (Ricardo, Caderno de Turma: T-42, 07/08/03)

Fizemos a leitura em sala da primeira parte do texto “Os filósofos da natureza”. Como o texto começa falando da relação entre os filósofos da natureza e os processos naturais, questionei-os sobre o significado dos processos naturais. Sabiam sem saber que sabiam. Falaram de vários tipos de transformações da natureza, meio timidamente, mas falaram. (Ricardo, Caderno de Turma: T-42, 16/10/03)

Refleti um pouco sobre as aulas introdutórias à Grécia e percebi que não foi uma boa introdução. São adultos os nossos alunos, mas precisam de algo concreto ao abordarem um tema. Eles não passaram pelo processo do ensino fundamental, e as aulas introdutórias exigiram uma abstração não óbvia para muitos. (Ricardo, Caderno de Turma: T-42, 28/10/03)

A análise realizada sobre os “Cadernos de Turma” demonstra as constantes reflexões e reavaliações sobre a prática feitas pelos professores/monitores durante o processo de experiência formativa no PROEF II. Nas entrevistas, nesta mesma direção, pôde ser confirmada a idéia de que a prática docente vivida em um projeto de EJA, dentro da universidade, contribuiu para a formação profissional. As entrevistas, como se sabe, foram realizadas com ex-monitores de História e estes – depois de determinado tempo longe do “projeto”, já graduados e atuando como profissionais – fizeram uma avaliação sobre as contribuições proporcionadas pela formação no PROEF II para a constituição do saber docente. Muito daquilo que é posto em prática, na vida profissional, foi apontado como fruto de um aprendizado desenvolvido dentro desta iniciativa. Nesse sentido, a partir das memórias daquilo que foi vivido no PROEF II, os entrevistados chegam à conclusão que devem muito a esta experiência, já que avaliam que foi ali que puderam refletir sobre o que faziam; que redirecionaram concepções; que reafirmaram conceitos ou aprenderam a necessidade de rever estratégias e posturas. A contribuição do PROEF II para a construção dos saber docente e das identidades profissionais é lembrada da seguinte maneira nas falas dos entrevistados:

Vejo assim: o tempo de aula, como lidar com aula, como organizar uma aula, eu tenho 50 minutos para passar o conteúdo, aí você já tem uma noção, a prática ajuda muito, o dia-a-dia da escola, a sala de professores, a elaboração de material ajudam desse jeito. (Taís)

A formação no PROEF ajudou sim, mas assim, tudo era um processo, assim, eu vim de uma escola tradicional, era tudo muito direitinho, era assim: você vai fazer assim, depois você vai fazer prova, era tudo muito tradicionalzinho e na faculdade é a mesma coisa e aí quando você vem para um projeto que a concepção é outra às vezes para você, para sua prática, isso confunde, então eu acho que a formação ajuda para você se localizar, para decidir que tipo de professor vai ser... (Aline)

Eu acho que 90% do que eu aprendi sobre dar aula foi no PROEF II, logicamente que existiram as contribuições das disciplinas, mas definitivamente é a prática que te leva a pensar em uma série de questões que antes de entrar para a sala de aula você fica somente discutindo e tentar também aplicar propostas de ensino mais diversificadas, porque às vezes a gente fica pensando: “ah, será que é possível mesmo? Será que não é muita pretensão querer que o ensino seja assim?”. E, lá na prática, você tem a oportunidade de ver se as coisas funcionam ou não funcionam. (André)

Cabe agora buscar, a partir da pesquisa realizada, dados que possibilitem entender em qual medida realmente a formação como educadores na EJA e a experiência docente no PROEF II tiveram

significados para as trajetórias traçadas pelos ex-monitores de História. Parto do pressuposto de que a vivência de uma experiência educativa com educandos jovens e adultos, em um projeto que visa à formação de educadores aptos ao trabalho específico com a EJA, carrega grandes significados para a formação profissional dos sujeitos pesquisados. Além de possibilitar a definição de caminhos e de posturas como educadores da EJA, como pesquisadores da História e da educação ou ainda como professores do ensino regular.

4.6 A experiência vivida e os significados atribuídos a um projeto de EJA

Todos os sujeitos que participaram dessa pesquisa estão formados e já traçam seus caminhos pela vida profissional. Atualmente, são professores de História do ensino regular, pesquisadores das áreas de História ou educação e ainda, como é o caso de Aline, educadora da EJA. Em suas atuais trajetórias, ao realizarem um balanço dos significados das experiências formativas vividas, atribuem grande importância ao período em que foram professores/monitores de História no PROEF II para a atuação que possuem como profissionais e/ou pesquisadores da área. Acerca da experiência vivida como educadores de jovens e adultos guardam lembranças positivas que carregam sentimentos de aprendizado, afeição e gratidão.

Ao serem perguntados sobre os significados do processo formativo vivido no PROEF II, os ex-professores/monitores de História não deixam transparecer posicionamentos negativos em relação a esta experiência – o que não quer dizer que não existam. Desse modo, aquelas situações de descompasso que comumente apareceram nos registros dos “Cadernos de Turma” não foram abordadas ou até mesmo citadas quando proposto que realizassem um balanço dos momentos compartilhados dentro do PROEF II.

Assim, o olhar que é lançado sobre esta experiência pregressa deixa transparecer, em uma primeira análise, a ideia de reconhecimento da importância e dos significados positivos que ela apresentou.⁴⁸ Este reconhecimento advém, sobretudo, das oportunidades formativas proporcionadas tanto pela coordenação quanto pela convivência com os educandos. Estas oportunidades são

⁴⁸ Mais uma vez recorro a Halbwachs (2006) para falar dos significados da memória construída a partir da experiência no PROEF II. Para este autor, a construção da memória não passa por uma imposição, longe disso, ela é constituída por funções positivas, como a coesão social e a adesão afetiva a um determinado lugar ou grupo. Daí o conceito de “comunidade afetiva” (HALBWACHS, 2006, p. 32), que serve aqui para compreender os significados atribuídos por professores/monitores ao projeto pesquisado.

consideradas definidoras de trajetórias profissionais. Em suas falas, os ex-monitores deixam transparecer a idéia de que a experiência como educadores no PROEF II funcionou como fundamento essencial dos caminhos traçados e das decisões tomadas como graduados em História.

(...) Agora, o PROEF II eu fui fazer o balanço um tempo depois, a partir de um momento de comemoração de 20 anos do projeto. Naquele momento que eu estava ali eu percebi que o projeto me levou a trilhar todo o caminho de minha vida profissional, porque a partir dessa inserção é que eu fui perceber o quanto aquilo ali fazia sentido para a minha vida e que aquilo fazia sentido principalmente com relação à educação e as minhas escolhas profissionais foram feitas a partir daquilo ali, tanto para dar aula como para pesquisa, então só depois fui perceber que a minha trajetória profissional está muito ligada a essa experiência que eu vivenciei no PROEF II. (Aline)

Nossa, eu acho que o PROEF II dentro do que eu hoje sou como profissional foi o grande vetor de mudança, que deu aquela... é o ponto de referência, eu consigo perceber toda uma mudança enquanto profissional a partir do PROEF II, que foi um ano que eu fui monitora lá, mas que a riqueza que eu trago, a experiência que eu adquiri nesse um ano de PROEF II é importantíssima para a minha vida hoje, sabe? Tem algumas coisas no PROEF II que eu acho assim fundamentais, sabe? (Maria)

(...) e aí com a formação que eu tive na EJA e com a cobrança quase nula das escolas estaduais eu tive total liberdade para trabalhar do jeito que eu quisesse, então eu dava aula de EJA no regular noturno. A formação no PROEF contribuiu diretamente nisso aí e eu uso até hoje. (Rafael)

Junto ao sentimento de reconhecimento da importância da experiência vivida no PROEF II estão os sentimentos de afeição e gratidão àqueles que participaram da construção desse processo formativo. Os entrevistados demonstram-se agradecidos em relação a determinadas oportunidades proporcionadas pelo período no projeto, adotando, devido à gratidão, um posicionamento afetivo, desprendido às determinadas pessoas, consideradas orientadoras de trajetórias e caminhos. O incentivo que é dado ao desenvolvimento de pesquisas por parte da coordenação e o convívio junto aos educandos jovens e adultos são entendidos como os responsáveis pela decisão de ingressar na pós-graduação, por exemplo. Os depoimentos de Taís, Maria, Ricardo e Aline apontam para esta direção, eles citam, inclusive, a gratidão que sentem especificamente por algumas coordenadoras do projeto.

E o meu mestrado, que eu fiz no PROEF, eu devo à Edna, lá do CP, que era vice-diretora do centro pedagógico, ela é uma pessoa que acredita na educação de jovens e adultos. (Taís)

(...) a Carmem foi a pessoa que conseguiu modificar toda a minha forma de pensar, com relação ao ensino de História. (Maria)

Todos os meus caminhos foram traçados depois dessa experiência na EJA. Principalmente, depois do contato com os sujeitos. Meu mestrado tem a ver com eles. A intenção e as perguntas foram suscitadas após a experiência que eu tive no PROEF e no PEMJA. (Ricardo).

Então, o meu mestrado, ele foi totalmente veiculado a toda essa minha história com o projeto. A pesquisa surgiu exatamente da minha experiência no projeto, das perguntas que lá foram criadas, porque lá eu tive contato com toda a diversidade da EJA e com as pessoas da terceira idade e daí surgiu a questão: “porque as pessoas da terceira idade voltam a estudar?” Então foi exatamente da experiência vivenciada no projeto que veio a questão do mestrado. (Aline)

Finalmente, ao realizarem este balanço sobre a experiência vivida, buscando na memória os significados dela, os professores/monitores de História demonstram que o período compartilhado dentro do PROEF II foi, sobretudo, um período de aprendizado. Um aprendizado não somente como professores, mas também como pessoas mais cautelosas e sensíveis aos desejos do outro e às diferenças dadas. Não somente uma formação como docentes, mas uma formação como educadores, responsáveis e atentos, acima de tudo, à formação humana.

(...) Primeiro porque lá a gente aprende a lidar com o sujeito da EJA e aí as características são próximas assim: da ansiedade pelo desejo de aprender, a gente tem a vontade de fazer um caminho diferente com eles, diferente do da escola tradicional. Então, toda a vivência que a gente tem do projeto ajudou nesse projeto de Educação de Jovens e Adultos em que hoje eu atuo. (Aline)

...é importante, eu gosto desse desenvolvimento, de você acompanhar o desenvolvimento do aluno, eu gosto, eu vivi isso no PROEF, eu me interesso por isso. E dá para perceber, né? No final do ano se você olhar direitinho você vê. Muito bacana. (Rafael)

Eu acho que é bacana eu falar da trajetória depois do PROEF II porque eu vejo tanta ligação, depois que eu saí de lá, depois que saí de lá eu fui dar aula, porque a gente tem que sobreviver, mas é aquela coisa mesmo de dar aula pra sobreviver e depois das aulas, eu fui parar num projeto que foi tão maravilhoso quanta a experiência no PROEF II. Na verdade, se eu pudesse colocar, classificar esses projetos na minha vida profissional eu colocaria o PROEF II como o grande momento de mudança e logo em seguida esse projeto que é da Fundação Municipal de Cultura, na área de memória e patrimônio. (Maria)

A oportunidade de aprendizado e formação como docentes em um projeto de EJA gera a convicção de que esta experiência foi definidora de caminhos, daí a afeição e a gratidão atribuída a todo este processo. A partir dessa vivência, portanto, tornar-se professor parece ter ganhado outro significado, muito distante da visão de professor considerado “tradicional”, ou seja, transmissor de conteúdos e aplicador de métodos e didáticas mais eficazes. Através da experiência na EJA os sujeitos percebem que o “tradicional” não basta. Entendem ao final desse caminho que o importante como profissionais – professores ou pesquisadores da área de História – é estar atento às expectativas, aos saberes e às experiências que os educandos carregam. Concluem que é na troca e na partilha de conhecimentos com os outros que se formam professores. Esta conclusão pode ser entendida nos termos propostos por Freire (2005): ao afirmar que os “homens se libertam em comunhão”, nos ensina

que na relação educador/educando, estes “se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la [a realidade] e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento.” (FREIRE, 2005, p. 64). André, em contrapartida, em registro ao final de um ano como professor/monitor de História, dá provas de que esse tipo de relacionamento é possível.

(...) com os poucos minutos que nos restaram, conversamos sobre os trabalhos que havíamos realizado ao longo do ano e os pontos que havíamos avançado, especialmente, sobre a capacidade de trocar experiências, de escutar e dialogar com os colegas. (...) No mais, agradei aos alunos a oportunidade de aprendizado, a paciência e compreensão nos momentos de dúvida e de dificuldade, desejei-lhes sucesso na vida escolar e pessoal. O mesmo fizeram os alunos, com muita gentileza. (André, Caderno de Turma: T-46, 06/12/05).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ah, tem uma repetição, que sempre outras vezes em minha vida acontece.
Eu atravesso as coisas – e no meio da travessia não vejo! – só estava
entretido nas idéias dos lugares de saída e de chegada.
Guimarães Rosa – *Primeiras estórias*

A pesquisa que me propus a realizar tinha a intenção de responder algumas indagações acerca das trajetórias de formar-se educador de História na EJA. A pergunta que persegui durante a investigação foi, desse modo, a seguinte: quais são os significados de viver uma experiência docente na EJA ainda na licenciatura? Possuía, a partir dessa indagação primeira, o objetivo de entender também os dilemas e os desencontros que atravessam o processo de formação docente. Havia ainda o intuito de entender como uma experiência prática na formação inicial influencia nos caminhos profissionais dos indivíduos pesquisados.

Com relação aos debates que atravessam e mobilizam o campo da EJA, o objetivo era também investigar como ocorre a formação específica para educadores de jovens e adultos. Os estudos e pesquisas sobre formação de educadores na EJA são veementes ao afirmar que para cumprir a exigência do direito à educação não basta apenas garantir o acesso dos indivíduos à escola, mas principalmente deve ser garantida a permanência deles no processo de escolarização, que deve ser amplo e aberto às especificidades do público da EJA. Desse modo,

É preciso (...) considerar também a necessidade de qualificar a demanda por esses serviços, por meio de ações culturais e políticas voltadas ao amplo reconhecimento do valor da educação continuada e do ensino fundamental de jovens e adultos como estratégias de promoção de equidade educativa e social. (DI PIERRO; JÓIA; RIBEIRO, 2001, p. 76).

Dadas as especificidades dos educandos da EJA e as discussões sobre formação profissional específica para esta modalidade, buscava compreender o processo de formação desses educadores, com vistas a entender as trajetórias de sensibilização e de compreensão das questões que movem essa modalidade educativa.

Para alcançar esses objetivos busquei realizar a pesquisa em duas bases de dados. A primeira estava ligada à pesquisa documental, realizada nos chamados “Cadernos de Turma”, espécie de diários de classe produzidos pelos professores/monitores de História, durante a permanência no PROEF II. A partir da leitura e análise desses registros, selecionei os professores/monitores que queria entrevistar, o intuito era estabelecer um contato direto com os indivíduos, para, assim, poder

entender a dimensão que alcançou a experiência como docentes da EJA, durante a permanência no PROEF II. Já a pesquisa documental nos “cadernos” foi feita com o objetivo de compreender a dimensão da formação dentro das salas de aula em EJA. De fato, mesmo com as limitações que este tipo de documento possuía, foi possível entender como a EJA se desenvolve no âmbito da escola, dentro das salas de aula, na relação entre educadores e educandos.

A partir da análise dos dados recolhidos e do estudo dos eixos teóricos que a investigação atravessa, pude concluir que os motivos que levaram os graduandos de História à EJA não estavam relacionados, a princípio, com a vontade de desenvolver um trabalho com esse público. Até porque os indivíduos que participaram da pesquisa, em sua maioria, não conheciam a modalidade educativa EJA. O que os move a um projeto de extensão que trabalha com jovens e adultos pouco escolarizados é o desejo e o anseio por dar aulas, ou seja, a intenção de adquirir experiência prática na área da docência, uma vez que a opção pela licenciatura já foi feita. Em meio a uma formação acadêmica, dentro do instituto de saber específico e dentro da Faculdade de Educação, que não contemplava satisfatoriamente a formação do professor, há a busca pelo trabalho docente dentro dos muros da universidade, isso os leva à EJA.

A EJA, de acordo com os resultados dessa pesquisa, vai sendo descoberta aos poucos. A compreensão desta modalidade educativa como um campo de estudos, pesquisas e atuação profissional ocorre somente durante a experiência e o processo formativo no PROEF II. Este é um dado relevante na medida em que mostra a pequena divulgação da área e dos estudos sobre a EJA dentro do âmbito universitário. Esta constatação advém da verificação de que todos os sujeitos pesquisados, quando entraram como professores/monitores de História, já haviam cursado disciplinas de práticas de ensino e de saber pedagógico e mesmo assim não possuíam conhecimentos sobre a EJA ou até mesmo não a conheciam. O que mostra o lugar pouco divulgado e marginal em que esta modalidade ainda se encontra dentro da própria educação.

Quanto à formação acadêmica na licenciatura, os entrevistados se mostraram bastante insatisfeitos. Esta insatisfação recai sobre os estudos na FAFICH, mas recaem principalmente sobre a formação na FAE. O saber das disciplinas acadêmicas não é valorizado, especialmente os conhecimentos das disciplinas cursadas no âmbito da faculdade de educação. A formação nesta casa é considerada deficiente e até mesmo desagradável. Isto demonstra a urgência de buscar compreender as origens destas visões sobre essa experiência formativa, principalmente no que concerne à FAE. As falas sobre a formação nesta faculdade são muito veementes, impossibilitando inclusive uma

relativização dos discursos. Cursar disciplinas na FAE, para a maioria dos entrevistados, é inclusive uma experiência descartável, que pouco ou nada acrescenta. Ao estabelecer uma relação com as falas dos entrevistados com o fato de que estes, ao ingressarem no PROEF II, não possuíam conhecimentos sobre a EJA, pode-se concluir que talvez esta formação esteja mesmo deficitária.

Há, contudo, uma interpretação possível para estas visões negativas quanto à formação profissional na FAE/UFMG. Esta interpretação está relacionada à idéia, comum entre os licenciandos, de que deve existir uma ligação direta entre a produção acadêmica e a prática dentro das salas de aula. Apesar de levantada esta urgência pelos professores pesquisados, Gatti (2002) alerta para a existência dessa distância na relação entre o conhecimento e sua aplicação na prática, para o fato de que essa separação, entre saber acadêmico e saber da prática, deve ser entendida como algo intrínseco ao próprio processo de divulgação do conhecimento, caracterizado “inegavelmente por uma porosidade entre o que se produz nas instâncias acadêmicas e o que se passa nas gestões e ações nos sistemas de ensino, os caminhos que medeiam essa inter-relação não são simples, nem imediatos.” (GATTI, 2002, p. 34).

Uma série de questões contribui para essa visão negativa sobre a experiência acadêmica de formação docente, segundo o relato dos sujeitos pesquisados. Dentre os motivos citados que levam à desvalorização da licenciatura estão: o privilégio atribuído à pesquisa em relação ao ensino; o privilégio desprendido às disciplinas de pós-graduação comparativamente às de graduação; a falta de experiência educativa por parte dos responsáveis pela formação de professores; a pequena preocupação com a realidade escolar e, finalmente, a grande distância entre o discurso acadêmico, principalmente o discurso da FAE, e as práticas em salas de aula.

Ainda sobre este processo de formação como docentes, os entrevistados traçam alguns pontos considerados positivos. No entanto, tais pontos não são entendidos como estruturais, ou seja, ao traçarem elogios relacionados à formação na licenciatura estes são direcionados a iniciativas individuais de alguns professores/formadores ou, ainda, como afirmaram Taís e André, ao esforço pessoal despendido para uma melhor formação. Desse modo, conclui-se que institucionalmente a formação de professores é considerada ruim ou fraca, pois acrescenta pouco aos conhecimentos e aos saberes docentes.

O saber das disciplinas acadêmicas é visto de forma depreciativa, os entrevistados mostraram uma tendência a valorizar como formativas apenas as experiências práticas. Desse modo, tiveram importância somente as disciplinas que incentivavam a prática docente. Muito citado foi, nesse

sentido, o curso de Prática de Ensino III, ministrado na FAFICH, pelo professor Luiz Carlos Villalta. Entretanto, como pode ser entendido mais uma vez, a validade dessa disciplina não é atribuída a um esforço institucional, mas sim à positividade da iniciativa individual desse professor.

Grande parte dos estudos sobre a formação de professores utilizados neste texto como base teórica foram escritos na década de 1980, há mais de vinte anos, portanto. A pesquisa que foi realizada comprovou que aqueles mesmos dilemas apontados com relação à licenciatura ainda permanecem. Houve, sem dúvida, uma mudança de discurso com relação às licenciaturas, existem tentativas no campo universitário que tentam modificar ou amenizar estes problemas, no entanto, o que as falas comprovaram é que há ainda uma grande distância entre o discurso para os cursos de licenciatura e a realidade desse processo formativo. O fato é que

já não é suficiente a defesa incontestada da universidade como espaço privilegiado na formação dos educadores para a educação básica, pois a formação de base, científica, fundada na concepção sócio-histórica do educador, encontra dificuldades para ser desenvolvida em sua plenitude na configuração atual que assumem as instituições universitárias. (FREITAS, 2007, p. 151).

A pesquisa pôde concluir que, em meio aos problemas e incertezas que caracterizam a formação acadêmica dos graduandos em História, o PROEF II aparece como uma oportunidade interessante e necessariamente diferente. Este projeto surge, nesse sentido, como uma espécie de alívio para os anseios que movem aqueles que desejam se formarem professores. Quando indagados acerca da importância do período que viveram como docentes neste projeto, os entrevistados afirmaram que a permanência no PROEF II foi decisiva para a formação como profissionais. Dessa forma, a experiência formativa como professores de História dentro deste projeto é avaliada como positiva. Cabe ressaltar que se a formação das disciplinas é quase que descartada, o processo formativo no PROEF II é, pelo contrário, bastante valorizado.

A avaliação positiva quanto às trajetórias traçadas no PROEF II advém de uma série de fatores, enumerados e categorizados a partir das falas dos entrevistados, assim como através da análise dos “Cadernos de Turma”. O primeiro fator que motiva a visão positiva desse projeto é de origem mais óbvia: ele está ligado à possibilidade de vivência prática da profissão docente. Esta vivência, como pude concluir, ajuda no desenvolvimento do saber docente e na formação profissional.

A análise dos relatos dos “Cadernos de Turma” permitiu perceber que professores/monitores de História, durante a avaliação da prática cotidiana de ensino, expõem opiniões que são bastante reflexivas. Nos registros pesquisados é possível compreender que os sujeitos dissertam sobre os vários

aspectos que caracterizam a prática docente. Assim, as atividades, os conteúdos, a metodologia e as avaliações propostas são alvo de constantes reflexões e avaliações – o que demonstra o amadurecimento e a construção do saber docente.

Com relação à constituição do saber docente, os “Cadernos de Turma” foram, sem dúvida, fontes muito ricas, pois deixam transparecer, a partir dos relatos, a complexidade do processo de se formarem educadores. Nesse sentido, pude levantar, a partir dessa pesquisa, as percepções que os professores/monitores constroem acerca da postura dos educandos jovens e adultos; as opiniões que carregam sobre o ato de ensinar e educar; ou, ainda, os métodos didáticos que acreditam ser mais válidos ao ensino de História para a EJA. Estas percepções e opiniões nem sempre são constituídas apenas pelos aparatos das teorias formativas, elas advêm, principalmente, dos conhecimentos prévios e das experiências que cada professor/monitor carrega.

O segundo motivo que forja esta idéia satisfatória quanto ao PROEF II está relacionado aos aparatos formativos característicos desse projeto. São citados com relação a este aspecto o apoio e a presença constante da coordenação do PROEF II e as reuniões de formação entendidas como espaço de partilha e aprendizado coletivo.

Os sujeitos pesquisados apontam a permanência no PROEF II como a primeira experiência em que podem atuar como profissionais da educação. Assim, os anseios que estão relacionados ao processo de se tornarem professores, a pequena familiaridade com as discussões sobre a EJA e as especificidades que caracterizam o público jovem e adulto fazem com que o acompanhamento e a formação que recebem no PROEF II sejam considerados de primordial importância. As reuniões de formação e as constantes conversas e discussões com os coordenadores são fatores centrais para a construção das trajetórias desses educadores.

Principalmente através das falas dos entrevistados pude compreender que a importância atribuída a estes aparatos formativos é grande, tanto é assim, que apontam para a falta que processos como esses fazem na caminhada como profissionais atualmente. A propósito do relacionamento com os coordenadores, foi possível intuir que alguns deles, citados especificamente, intervieram nas concepções que alguns monitores carregavam, sendo, desse modo, lembrados como pessoas importantes para a orientação profissional deles.

No entanto, é preciso salientar nestas considerações finais que, durante o período de permanência no PROEF II, muitos descompassos e conflitos surgem com relação a estes aparatos formativos. O trabalho de elaboração e escrita dos “Cadernos de Turma” é um dos dilemas que a

investigação pode detectar. A produção dos “cadernos” é bastante elogiada pelos professores/monitores entrevistados, eles são considerados instrumentos formativos, já que incentivam a reflexão. Contudo, todos os sujeitos pesquisados demonstraram problemas para escrevê-los de forma sistemática. Isto pôde ser atribuído a dois motivos, o primeiro está ligado ao acúmulo de propostas existentes no PROEF II. O segundo, por sua vez, está relacionado à constatação de que a escrita desse material constitui uma atividade tediosa e até mesmo enfadonha. Outras propostas do PROEF II, como, por exemplo, a realização das reuniões gerais – assembléias com a presença dos alunos do projeto – são também alvo de críticas elaboradas por parte dos sujeitos. Taís e Maria lembram que estes encontros não lhes agradavam, principalmente, porque avaliam que as opiniões delas como monitoras não eram consideradas pela coordenação nessas ocasiões.

A convivência e os encontros estabelecidos com os educandos jovens e adultos podem também, a partir da análise dos resultados, ser apontados como o terceiro fator que contribui para uma idéia positiva da experiência no PROEF II. O contato e o relacionamento construídos com estes educandos incitam à revisão e à elaboração de novas formas de trabalho com estes indivíduos, fazendo com que os monitores desejem ser professores “melhores”, impulsionados pelas características e especificidades da EJA.

Como pude analisar, é por meio da convivência com os alunos jovens e adultos que os professores/monitores de História se tornam educadores da EJA. Percebem que trabalham com um público com características específicas e que por isso precisam utilizar métodos e didáticas diferenciadas em suas aulas. Há, então, no contato cotidiano nas salas de aula, a construção de uma sensibilidade para o trabalho com este público. Entendem que os demandatários da EJA voltam à escola impulsionados por um desejo de cumprirem seus estudos, com a intenção de realizarem este sonho. Mas para que isso aconteça uma série de problemas se impõe aos alunos, tais como: o cansaço, os problemas familiares, as dificuldades para lidar com os saberes escolares. Os educadores em formação no projeto compreendem que não é apenas a dimensão de alunos/estudantes que define estes indivíduos, pelo contrário, é a diversidade que os caracteriza. Dessas questões é que vêm as discussões sobre a necessidade de formação específica para a EJA.

Apesar de ser considerado o ponto principal na formação como educadores, o convívio com os educandos jovens e adultos não é livre de conflitos. Nas análises realizadas tanto das entrevistas quanto dos registros nos “cadernos” pude compreender que há dificuldades de diálogo e convivência com os alunos jovens e adultos por parte dos professores em formação. Penso que muitos desses

problemas estão relacionados às imagens preconcebidas que os jovens educadores possuem acerca do estudante/aluno ideal. Existe devido a isso um desacerto entre as expectativas dos educadores em formação e as reais necessidades dos educandos do projeto. Outra questão que também aparece como geradora de conflitos no relacionamento com os jovens e adultos está ligada à diferença etária existente entre educadores e educandos. Como os educadores em processo formativo são mais jovens do que a maioria dos alunos, dilemas e problemas advindos do cotidiano das salas de aula são atribuídos pelos monitores a este fator.

Por fim, o fato de que a EJA é apresentada, aos professores/monitores de História, como um campo aberto, criativo e diferente os leva a julgar o período em que passaram no PROEF II como uma rica experiência. A EJA deixa de ser entendida, ao longo do tempo vivido neste projeto, apenas como um lugar em que se praticam as aulas de História. Esta modalidade educativa, como mostrou a investigação, passa a ser vista como área de pesquisa, de estudo e de atuação profissional. Comprova esta perspectiva a constatação de que quatro dos seis professores/monitores que colaboraram com a pesquisa fizeram ou fazem, depois de formados, estudos acadêmicos tendo a EJA como temática de investigação.

Durante o processo de formação específica como educadores da EJA, foi possível avaliar que os graduandos passaram a conhecer, em razão dessa experiência, questões ligadas à história, à formação, às políticas e as especificidades que caracterizam a EJA. É construída durante o período que ficam no PROEF II uma sensibilidade e, por que não dizer, um perfil para o trabalho dentro do campo da educação de jovens e adultos. Todos os sujeitos pesquisados – com exceção de Taís, que se julga uma professora muito “tradicional” para a EJA – demonstraram um grande desejo de continuar trabalhando com esta modalidade. Mas devido aos poucos programas e projetos existentes nesta área, nem todos enxergam possibilidades de continuar no campo da EJA.

Penso que, finalmente, seja importante ressaltar que uma das hipóteses que desejava investigar nesta pesquisa foi comprovada. Trabalho com a perspectiva, colocada por Arroyo (2006), de que o “E” que compõe a EJA vem do conceito de “educação” e não de “ensino”, o que demanda um trabalho interessado essencialmente na questão da formação humana tanto de educadores como de educandos. Na visão de Arroyo (2006), devido a este posicionamento, os pressupostos assumidos pela EJA deveriam contaminar os ensinamentos Fundamental e Médio e não o contrário. Com a realização dessa pesquisa, nesse sentido, pude avaliar que a experiência vivida no PROEF II cumpre de certa forma este papel, já que os professores/monitores de História que se formaram neste projeto assumem a

necessidade de transpor a abertura, a criatividade e a humanidade presentes na EJA para suas vidas profissionais, onde quer que estejam.

Através dessa investigação, pude perceber que após a experiência vivida no PROEF II, os sujeitos pesquisados se denominam educadores, porque sensibilizados pelas questões que envolvem a educação. Interessam-se não mais apenas pela idéia de transmissão de conteúdos, mas também pelos processos que cercam a formação humana de seus alunos. Nesses caminhos traçados e nessas trajetórias construídas, contudo, há inúmeros percalços e limites para serem vencidos. Limites ligados, principalmente, à visão “tradicional” de escola que carregam, visão esta muitas vezes alimentada e reproduzida pela própria formação acadêmica.

Ao final do percurso (que penso não ter fim!) avaliam que se tornaram professores/educadores porque entenderam que se formaram junto com os outros, no relacionamento com coordenadores, formadores, educadores e educandos da EJA. Compreendem que não se formam sozinhos e que dentro da EJA, principalmente, formar-se na coletividade é essencial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e humanas: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2^a. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004. 203 p.

ARROYO, Miguel González. Quem de-forma o profissional do ensino? **Revista de Educação AEC**. Brasília, v.14, n. 58, p.16-21, out./dez. 1985.

ARROYO, Miguel González. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. **Alfabetização e Cidadania**, São Paulo, n. 11, abril de 2001, p. 9-20.

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leônicio; GOMES, Nilma Lino; GIOVANETTI, Maria Amélia (orgs). **Diálogos na educação jovens e adultos**. 1^a ed., 1^a reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p.19-52.

ARROYO, Miguel González. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leônicio (Org). **Formação de educadores de jovens e adultos**. 1^a ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 17-32.

ARROYO, Miguel González. Condição docente, trabalho e formação. In: SOUZA, João Valdir Alves de (org). **Formação de professores para a Educação Básica: dez anos da LDB**. 1^a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 191-210.

AZAMBUJA, Guacira de; FORSTER, Mari Margarete dos Santos. Diferentes dimensões da formação da prática docente: culturas, representações e saberes. **UNirevista**, n. 2, vol. 1, abril de 2006, p. 1-11.

BALZAN, Newton C; PAOLI, Niuvenius J. Licenciaturas: o discurso e a realidade. **Ciência e Cultura**, São Paulo, n. 40, v. 2, p. 147-151, 1988.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. As “Tradições Nacionais” e o Ritual das Festas Cívicas. In: PINSKY, Jaime (org). **O ensino de História e a criação do fato**. 12^a ed. São Paulo: Contexto, 2006, p. 43-72.

BORDIEU, Pierre. O Campo Científico. In: ORTIZ, R. (org.). **Pierre Bordieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983, p. 122 – 155.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Art. 208. Brasília: Senado. 168 p.

BRZENZINSKI, Iria. **Contribuições na audiência pública regional centro-oeste sobre “Diretrizes para a formação inicial de professores da Educação Básica em curso de nível superior”**, 2001. Disponível em: <http://www.anped.org.br/audiogioania.htm>. Acesso em: 24 de abril de 2008.

CARLOS, José e BARRETO, Vera. Um sonho que não serve ao sonhador. In: **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005, p. 63-69.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de; VIANNA, Deise Miranda. A quem cabe a licenciatura. **Ciência e Cultura**, São Paulo, n. 40, v. 2, p. 143-147, 1988.

CATANI, Denice Bárbara *et al.* (orgs.). **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CHAUÍ, Marilena. A Universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, set./out./nov./dez. 2003.

COSTA, Júlio César Virgínio da. **O estágio na formação do professor de história: significados e reflexões**. 2007. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. 2ª reimp. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006. p. 136-161.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p.1115-1139, out. 2005.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132622001000300005&lng=en&nrm=i so>. Acesso em: 02 setembro de 2008.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educ. Soc.**, v. 20, n. 68, dec. 1999, p.109-125.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Os que ensinam aprendem: o projeto especial de formação inicial de educadores de Jovens e Adultos da UFMG. In: **Anais do 8º Encontro de Extensão da UFMG**, Belo Horizonte, p. 1-5, Out. 2005. Disponível em: http://www.ufmg.br/proex/arquivos/8Encontro/Educa_14.pdf. Acesso em: 11 de maio de 2008.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Formação de professores: pesquisas, representação e poder**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.168p.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Estudos e pesquisas sobre formação de educadores de jovens e adultos: análise dos trabalhos e pôsteres aprovados na ANPED. In: SOARES, Leôncio (Org). **Formação de educadores de jovens e adultos**. 1ª ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p.187-202.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. Identidade docente e formação de educadores de jovens e adultos. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, n. 26 (2), p.51-73, jul./dez. 2001.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis *et al.* Os significados de um projeto de extensão universitária na formação inicial de educadores de jovens e adultos. In: **23ª. Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação**, 2000, Caxambu (MG). CD-ROM da 23a. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED. Rio de Janeiro: ANPED, 2000. v. 23, p. 1-15.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000. 224 p.

EITERER, Carmem Lúcia; FRADE, Érica Frade. Os processos de formação e de subjetivação docente na EJA em atuação na extensão universitária na UFMG. **Revista Anagrama**, São Paulo, ano 1, n. 3, p.1-8, mar./maio 2008.

FISCHER, Nilton Bueno. Formação de professores de EJA: comentários interativos com o Professor Miguel González Arroyo. In: SOARES, Leôncio (Org). **Formação de educadores de jovens e adultos**. 1ª ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 33-43.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História ensinada**. 7ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1993. 169 p.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**: experiências, reflexões e aprendizados. 6ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2003. 255 p.

FONSECA, Selva Guimarães. Formação do Professor de História no Brasil: novas diretrizes, velhos problemas. In: **24ª Reunião Anual da Anped**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/24/T0853028647036.doc>. Acesso em: 2 de fevereiro de 2007.

FONSECA, Selva Guimarães; COUTO, Regina Célia do. Ensino de História, formação docente e perspectiva multicultural: redimensionando o olhar. In: Jose Miguel Arias Neto. (Org.). **Dez anos de pesquisas em ensino de História**. 1ª ed. Londrina/Brasília: Atrito/Arte FINEP, 2005, v. 1, p. 888-896.

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis *et al.* A pesquisa de opinião como recurso pedagógico na educação de jovens e adultos. In: **Anais do 6º Encontro de Extensão da UFMG**, Belo Horizonte, p. 107-111, dez. 2003.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 208 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa.. São Paulo: Paz e Terra, 1996.148 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005. 213 p.

FREIRE, Paulo. Educação de Adultos: algumas reflexões. In: GADOTTI, Moacyr; ROMÃO, José E. (orgs.). **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e propostas. 2ªed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000. p.15-17.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Dez anos de LDB: tensões e contradições na formação de profissionais da educação. In: SOUZA, João Valdir Alves de (org). **Formação de professores para a Educação Básica: dez anos da LDB**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 143-158.

Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF – Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 07 de fevereiro de 2008.

Fundo de Manutenção e de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais em Educação – FUNDEB – disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 07 de fevereiro de 2008.

FURNALETTI, Maria Peregrina de Fátima Rotta. A pesquisa que emerge da extensão: o exemplo da Educação de Jovens e Adultos. **Revista do Programa de Alfabetização Solidária**. Porto Alegre, n. 6, p.35-57, 2006. Disponível em: http://www.cereja.org.br/pdf/revista_v/Revista_MariaPeregrinadef.pdf. Acesso em: 11 de maio de 2008.

GALVÃO, Ana Maria de O.; SOARES, Leônicio José Gomes. História da alfabetização de adultos no Brasil. In: ALBUQUERQUE, Eliana Borges C. e LEAL, Telma Ferraz (Orgs.). **A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p.27-58.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília-DF: Editora Plano, 2002. 87 p.

GULLAR, Ferreira. **Corpo a corpo com a linguagem**. 1999. Disponível em: http://portalliteral.terra.com.br/ferreira_gullar/porelemesmo/corpo_a_corpo_com_a_linguagem.shtml?porelemesmo. Acesso em: 25 de agosto de 2008.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, n.14, maio/ago. 2000, p.108-130.

HADDAD, Sérgio. **Relatório Nacional para o Direito à Educação**. São Paulo: Ação Educativa, 2003. Disponível em: <http://nsae.acaoeducativa.org.br>. Acesso em: 20 de março de 2008.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006. 222 p.

HENRIQUES, Ricardo; DEFOURNY, Vincent. Prefácio. In: SOARES, Leônicio (Org). **Formação de educadores de jovens e adultos**. 1ª ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 7-8.

IRELAND, Timothy Denis. Educação de jovens e adultos e extensão universitária: primos pobres? Aproximações para os estudos sobre a EJA na universidade. In: NETO, José Francisco de Melo (org.). **Extensão universitária: diálogos populares**. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2002, p. 57-78.

KAGAN, D. Professional growth among preservice and beginning teachers. **Review of Educational Research**, v. 62, nº 2, 1992, p. 129-169.

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In: LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora Unicamp, 1996, p. 535-549.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL - LDB - Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: www.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf. Acesso em 10/03/2008.

MACHADO, M. M. A prática e a formação de professores na EJA: uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998. In: **Reunião anual da ANPED**, 23, 2000, Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1822t.pdf>. Acesso em: 15 de maio de 2008.

MACHADO, Maria Margarida. A atualidade do pensamento de Paulo freire e as políticas de Educação de Jovens e Adultos. **Revista Eletrônica de EJA (Reveja)**, Belo Horizonte, n.1, dez. 2007. Disponível em: <http://www.reveja.com.br>. Acesso em: 2 de fevereiro de 2008.

MARCELO, Carlos. Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. OLIVEIRA, Lólio Lourenço (trad.). In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 9, 1998, p. 51-75.

MENEZES, Luís Carlos de. Formar professores: tarefa da universidade. In: CATANI, Denice Barbara *et alii.* (orgs.). **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1986, p.115-125.

MEC/SESU (s.d.). **Diretrizes curriculares nacionais para os cursos superiores de História**. Brasília. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 20 de janeiro de 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998. 80 p.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. **Educ. Soc.** 2001, vol. 22, n. 74, p. 121-142.

NADAI, Elza. O Ensino de História e a “Pedagogia do Cidadão”. In: PINSKY, Jaime (org). **O Ensino de História e a criação do fato**. 12ª ed. São Paulo: Contexto, 2006, p. 23-30.

NOGUERIA, Maria das Dores Pimentel. **Políticas de extensão universitária brasileira**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. 135 p.

NÓVOA, Antonio. Nota de Apresentação. In: NÓVOA, Antonio (coord.). **Os professores e sua formação**. 2ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995a, p. 9-12.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e formação docente. In: NÓVOA, Antonio (coord.). **Os professores e sua formação**. 2ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995b, p. 14-33.

NÓVOA, Antonio. **Vidas de professores**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1995c. 214 p.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: **Revista Brasileira de Educação**, set./out./nov./dez., 1999, n. 12, Trabalho apresentado na XXII Reunião anual da ANPED, CAXAMBU, setembro de 1999.

PARECER CNE/CEB/11/2000 SOBRE AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. Disponível em: <http://www.mec.gov.br> Acesso em: 23 de novembro de 2007.

PARRA, Nélío. O questionável papel das faculdades de educação. In: CATANI, Denice Barbara *et alii.* (orgs.). **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1986, p. 127-135.

PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. A formação de professores e a responsabilidade das universidades. **Estudos Avançados**, n.15(42), p. 317-332, 2001.

PERRENOUD, Phillipe. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. Tradução: Denice Bárbara Catani. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.12, p. 5-21, set/out./nov./dez. 1999.

RAMOS, Graciliano. **Vidas secas**. 51^a ed. Rio de Janeiro: Record, 1983.

RIBEIRO, Vera Masagão. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 20, n. 68, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20m68/a10v2068.pdf>. Acesso em: 5 de dezembro de 2007.

RICCI, Cláudia Sapag. **A Formação do professor e o ensino de História**: espaços e dimensões de práticas educativas (Belo Horizonte 1980/2003). 2003. 327f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, São Paulo.

RICCI, Cláudia Sapag. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a formação de professores. In: SOUZA, João Valdir Alves de (org). **Formação de professores para a Educação Básica**: dez anos da LDB. 1^a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 159-174.

ROCHA, Roberto Mauro Gurgel. Extensão Universitária e Saber Popular. In: NETO, José Francisco de Melo (org.). **Extensão universitária**: diálogos populares. João Pessoa: ed. Universitária/UFPB, 2002, p. 191-208.

ROMÃO, José E. Compromissos do Educador de Jovens e Adultos. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (orgs.). **Educação de jovens e adultos**: teorias, práticas e propostas. 2^a ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.

ROSA, João Guimarães. A Terceira Margem do Rio. In: **Primeiras estórias**. 1^a Ed. Especial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 9^a ed. São Paulo: Cortez, 2003. 348p.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (coord.). **Os professores e sua formação**. 2ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 79-91.

SOARES, Leôncio; SIMÕES, Fernanda Maurício. A formação inicial do educador de jovens e adultos. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, n. 29, p. 25-39, jul./dez. de 2004.

SOARES, Leôncio. Apresentação. In: SOARES, Leôncio (Org). **Formação de educadores de jovens e adultos**. 1ª ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 9-15.

SOUZA, João Valdir Alves. Licenciaturas na UFMG: desafios, possibilidades e limites. In: SOUZA, João Valdir Alves de (org). **Formação de professores para a Educação Básica: dez anos da LDB**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 27-44.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e sociedade**, v. 21, n. 73, dez. 2000, p. 209-244.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n.13, Rio de Janeiro, jan./fev./mar./abr. 2000, p. 5-24.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Petrópolis: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, Inês Castro. Os professores como sujeitos sócio-culturais. In: DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. 2ª reimp. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006, p. 179-194.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. 231 p.

VIEIRA, Maria Clarisse. Memória, História e Experiência: trajetórias de educadores de jovens e adultos no Brasil. In: **30ª Reunião Anual da Anped**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT18-3265--Int.pdf>. Acesso em: 21 de maio de 2008.

VÓVIO, Cláudia Lemos; BICAS, Maurilene de Souza. Formação de educadores: aprendendo com a experiência. In: **Construção coletiva**: contribuições à Educação de Jovens e Adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005, p. 201-211.