

ÉRICA PAULA FRADE



**A CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA
PEDAGÓGICA: UM ESTUDO COM
PROFESSORES INICIANTE DE HISTÓRIA
NA EJA**

**Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
Agosto de 2012**

ÉRICA PAULA FRADE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas

Orientadora: Profa. Dra. Carmem Lúcia Eiterer

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
Agosto de 2012

Banca examinadora constituída pelas seguintes professoras:

Prof^ª Dra Carmem Lúcia Eiterer - UFMG
(orientadora)

Prof^ª Dra Analise de Jesus da Silva – UFMG

Prof^ª Dra Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca – UFMG

Prof^ª Dra Liliane dos Santos Jorge – UFOP

Prof^º Dr Rogério Cunha de Campos - UFMG

Belo Horizonte, 10 de Agosto de 2012

Dedico este trabalho a todos os educandos da Educação de Jovens e Adultos pelos quais tenho muito respeito e admiração. Afinal, mesmo com todas as adversidades da vida, retomaram seus estudos em busca de objetivos múltiplos.

Dedico, principalmente, a todos os docentes da EJA que, mesmo sem formação específica, buscam e constroem uma prática que julgam ser a mais apropriada para formação de seus discentes.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, à Deus pela oportunidade de desenvolver esse estudo e por trilhar meu caminho ajudando-me a superar as dificuldades encontradas.

Aos meus pais pelo apoio incondicional. Agradeço, em especial, minha mãezinha, Aparecida, que soube compreender meus momentos de nervosismo e ansiedade e que esteve sempre ao meu lado para me confortar.

As minhas irmãs, Ruth e Lígia, com as quais sempre pude contar. Meu muito obrigada pelo apoio, união e presença.

Ao meu noivo, Marcos, agradeço pela cumplicidade e carinho. Agradeço, principalmente, por encher minha vida de sentido e felicidade possibilitando-me enxergar a vida e as pessoas por outros ângulos.

Ao meu sobrinho, Thiago, que me proporcionou descontração e alegria em momentos tensos e de dificuldade ao longo do desenvolvimento desse trabalho.

À minha vó, Raimunda, pelos almoços que me foram proporcionados em sua casa, ao longo da graduação e do mestrado e que, mesmo agora, devido a problemas de saúde, me conforta com sua oração.

A minhas amigas Ludimila, Milene, Nathália e Viviane agradeço pelas dicas, ajudas e conselhos dados ao longo de toda essa caminhada. Obrigada pelas palavras de incentivo que sempre me ajudavam a prosseguir.

A todos os demais familiares e amigos pelo apoio e torcida por mais essa conquista em minha vida.

Agradeço a todos pela compreensão de minhas ausências ao longo desse trabalho.

Agradeço a minha orientadora, Carmem Eiterer, por ter acolhido o meu projeto de pesquisa e pela orientação presente que me fora proporcionada.

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para o desenvolvimento e conclusão desta Dissertação de Mestrado, etapa tão importante e marcante em minha vida.

RESUMO

Esta pesquisa desenvolveu-se com professores de História em início de carreira que atuam na EJA, tendo, como objetivo central, compreender como eles constroem suas práticas pedagógicas e como percebem seus educandos e as especificidades dessa modalidade de ensino. Assim, a coleta de dados envolveu a observação em sala de aula e entrevista com quatro professores de História, com um a no máximo cinco anos de experiência docente que atuavam na modalidade presencial da Rede Estadual de Minas Gerais do município de Belo Horizonte. A escolha desses professores se deu devido a nossa formação acadêmica e à experiência anterior, como professora de História no Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos desenvolvido na UFMG. Quanto aos resultados obtidos, verificamos que os docentes não receberam, durante a formação inicial, conhecimento a respeito dessa modalidade de ensino logo o primeiro contato com esse público deu-se no próprio espaço escolar. Assim, partindo da própria experiência e dos diálogos com docentes e/ou funcionários da escola onde trabalhavam construíram práticas que julgavam ser mais adequadas para seus alunos. Assim, eles não possuíam formação específica para atuar na EJA, portanto, os caminhos construídos em sua práticas e as percepções sobre essa modalidade e seus educandos se deram de maneiras distintas. Alguns, através da própria experiência, marcada por erros e acertos, buscaram construir práticas que se adequassem ao público distinto daquele do ensino regular; outros, porém, não conseguiram perceber as especificidades dessa modalidade de ensino transpondo práticas e materiais do ensino regular. Acreditamos que o trabalho traz contribuições para o campo na medida em que partindo de tais profissionais fazem e compreendem de sua ação, como busca mostrar essa pesquisa, pode-se procurar atender mais adequadamente as demandas da formação docente.

Palavras - chave: EJA, professores iniciantes e prática pedagógica.

ABSTRACT

This research was developed with History teachers in early career which work in Youth and Adults Education. The main objective of the research is to understand how these teachers construct their pedagogical practices as well what is their perception about their students and the specificities of this modality of teaching. During the process of data collection we used methodological procedures which involve observation and interview. The research has four History teachers as subjects, with one to a maximum of five years of experience. All of them teach in Public Schools of Minas Gerais Government, located in Belo Horizonte. The choice of observing History teachers was made by the formation of the researcher in the area and her previous experience as a teacher of this subject in the Project of Elementary Education for Youth and Adults developed at UFMG. The results indicate that, during their initial formation, the teachers didn't know the modality in which they currently work, thus their first contact with the area occurred at the school place. Considering the experience at the modality and the dialogues with teachers or school employees, the educators built practices they judged to be the most appropriate for the modality. We concluded that although the teachers don't have specific training to work in Youth and Adults Education, their practices and perceptions about the modality and of their students happens in different ways. Some of them, considering their own experience, characterized by rights and wrongs, they try to build an action they understand to be appropriate since they recognize its audience as distinct from that of regular education and who therefore have different demands. Others, however, fail to realize the specificities of the modality and implement practices and materials from the regular education. We believe this paper contributes to the study area, since it search to analyze how these professionals perform and understand their action. Thus it contributes to meet the demands of teacher training more adequately.

Keywords: Education for Youth and Adults, Beginning teachers, Pedagogical practice.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO 2 - CONTEXTUALIZAÇÃO DA TEMÁTICA DE PESQUISA: A PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	16
2.1- Formação acadêmica dos professores.....	16
2.2- O Professor iniciante e a construção de sua prática: a relação com os saberes.....	19
2.3- Prática pedagógica: relação teoria e prática.....	28
2.4- O ensino de História: algumas considerações.....	32
CAPÍTULO 3 - A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO MODALIDADE ESCOLAR.....	36
3.1- A EJA no campo do direito assegurado pelo Poder Público.....	36
3.2- A EJA como modalidade de ensino.....	40
3.3- EJA: relação entre formação docente e prática pedagógica.....	45
CAPÍTULO 4 – CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	52
4.1- Metodologia: produção do material empírico.....	53
4.2- O contexto da pesquisa	56
4.3- Os sujeitos da pesquisa e o desenvolvimento da prática pedagógica.....	59
4.3.1 Hera.....	64
4.3.2 Apolo.....	68
4.3.3 Dionísio.....	73
4.3.4 Hermes.....	82
CAPÍTULO 5 - A CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA SEGUNDO OS PRÓPRIOS DOCENTES.....	90
5.1- A formação acadêmica.....	90
5.2 - A inserção na EJA.....	92
5.3 A prática pedagógica desenvolvida na EJA: percepções, planejamento, estratégias de ensino e infraestrutura escolar.....	94
5.3.1 Hera.....	94

5.3.2 Apolo.....	98
5.3.3 Dionísio.....	106
5.3.4 Hermes.....	115
5.4- Estratégias de avaliação	120
5.4.1 Hera.....	120
5.4.2 Apolo	122
5.4.3 Dionísio.....	124
5.4.4 Hermes.....	128
5.5- Possibilidades do ensino de História na EJA.....	129
5.5.1 Hera.....	129
5.5.2 Apolo.....	130
5.5.3 Dionísio.....	131
5.5.4 Hermes.....	132
CAPÍTULO 6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	134
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	138
ANEXO A – Roteiro das entrevista.....	148

1- INTRODUÇÃO

[...] A formação do educador não se concretiza de uma só vez. É um processo. Não se produz apenas no interior de um grupo, nem se faz através de um curso. É o resultado de condições históricas. Faz parte necessária a intrínseca de uma realidade concreta determinada. Realidade esta que não pode ser tomada como alguma coisa pronta, acabada ou que se repete indefinidamente. É uma realidade que se faz no cotidiano. É um processo, e como tal, precisa ser pensado.

(FÁVERO, 1980)

A construção da prática pedagógica, repetindo Fávero, não se concretiza de uma só vez. No meu caso, considero decisivo para minha constituição como docente e pesquisadora na área de educação o ingresso no Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos da UFMG – 2º segmento (PROEF-2) no início do ano de 2007, atuando, por dois anos, como professora-monitora de História.

O PROEF-2, projeto de extensão universitária vinculado ao Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG, é desenvolvido no espaço do Centro Pedagógico, a escola de ensino fundamental da Universidade. O PROEF aposta na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na vida acadêmica e, por essa razão, ao mesmo tempo em que oferece aos funcionários da instituição e à comunidade em geral oportunidade de escolarização básica, dedica-se à formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e à produção de conhecimento nesse campo.

Esse projeto configura-se como um *locus* de formação privilegiada que agrega alunos bolsistas oriundos de diversos cursos de licenciatura da UFMG. Assim, a vivência da prática docente contribuirá para o processo de desenvolvimento profissional. Tal experiência é acompanhada e sofre alterações a partir das reflexões em reuniões coletivas realizadas às sextas-feiras na Faculdade de Educação da UFMG.

Como vimos, o PROEF tem, como um de seus fundamentos, a formação do docente, centrada na ação-reflexão-ação, ou seja, na epistemologia da prática. Essa estrutura organizacional influenciou minha decisão: tornar-me pesquisadora na área de EJA. Dessa forma, esse programa é importante para os monitores-professores que passam por esse espaço formativo¹, pois, apesar de todos eles serem necessariamente licenciandos, é vivendo situações de ensino e aprendizagem que, mais incisivamente, têm a oportunidade de aprender

¹ Como demonstra, por exemplo, a dissertação de mestrado de uma ex-professora-monitora do PROEF II ao investigar as experiências e significados da participação de ex-professores-monitores de história do projeto. Ver mais em: MATI, Emmeline Salume. TRAJETÓRIAS DE EDUCADORES CONSTRUÍDAS NA EDUCAÇÃO JOVENS DE ADULTOS: EXPERIÊNCIAS E SIGNIFICADOS. 2008.124f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte.

e discutir assuntos referentes ao fazer docente. Além disso, são convidados pelos coordenadores, que são docentes da universidade, a refletir sobre a experiência vivida com seus alunos apoiando-se em textos científicos, participação em congressos e eventos ainda durante a graduação e, então, escrever artigos.

Tudo isso ocorreu comigo. A então coordenadora da área de História em 2007, professora Carmem Eiterer, minha atual orientadora do Mestrado, incentivou-me, ainda durante a graduação, a escrever sobre minha prática no projeto². E isso, sem dúvida alguma, foi de grande relevância para minha opção após a graduação: tornar-me pesquisadora na área da educação de jovens e adultos. Aliás, é tendência de alguns ex-monitores, dar prosseguimento as reflexões sobre EJA no mestrado³, muitas vezes, com os próprios professores da universidade que os acompanharam durante sua permanência no projeto.

Assim, embora minha experiência como docente em História tenha se iniciado em 2004, como voluntária do programa Telecurso 2000, em minha comunidade, ainda no início da graduação, é em 2007, ao fazer parte do PROEF-2 que minhas concepções a respeito da construção do conhecimento e do sujeito da Educação de Jovens e adultos foram construídas e aprimoradas. Nos espaços de formação ali oferecidos, pude analisar a prática pedagógica; conhecer o aluno da EJA, seus anseios, suas expectativas; considerar o conhecimento formal e

² FRADE, E. P., EITERER, Carmem. Os processos de formação e de subjetivação docente na EJA em atuação na Anagrama. , v.1, p.03 - , 2008. Referências adicionais : Português. Meio de divulgação: Meio digital, Home page: [http://www.usp.br/anagrama/frade_eiterer.pdf]

FRADE, E. P. O trabalho com o tema Identidade, na área de história, nas turmas iniciantes do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos da UFMG (PROEF-2) In: 17^oCOLE, 2009, Campinas. 17^oCole. , 2009.

Referências adicionais : Brasil/Português. Meio de divulgação: Meio digital, Home page: [<http://www.alb.com.br/portal/17cole/index.html>]

FRADE, E. P., EITERER, Carmem O Ensino de Historia no projeto de ensino fundamental de jovens e adultos- 2^osegmento In: XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2008, Porto Alegre. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (14. : 2008 :Porto Alegre, RS).Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares,memórias e culturas [recurso eletrônico] / 14. ENDIPE. Porto Alegre : EDIPUCRS, 2008. CD-ROM. Porto Alegre: edIPUCRS, 2008. Referências adicionais : Brasil/Português. Meio de divulgação: Meio digital

FRADE, E. P., EITERER, Carmem A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS ATIVIDADES DE EXTENSÃO DA FAE/UFMG: O PROEF-2 In: 4^oCongresso Brasileiro de Extensão Universitária, 2009, Dourados. 4^oCongresso Brasileiro de Extensão Universitária. , 2009. Referências adicionais : Brasil/Português. Meio de divulgação: Meio digital, Home page: [<http://www.cbeu.ufgd.edu.br>]

³BASTOS, Ludimila Corrêa; EITERER, Carmem. Traçando **metas, vencendo desafios: experiências escolares de mulheres egressas da EJA**. 2011. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte.

COURA, Isamara Grazielle Martins; SOARES, Leôncio. . **A terceira idade na educação de jovens e adultos : expectativas e motivações**. 2007, 134f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte.

CUNHA, Luiz Felipe Lopes; EITERER, Carmem. **Uma interpretação filosófico-antropológica das experiências escolares de Jovens e adultos na EJA**. 2009, 105f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte.

MATI, Emmeline Salume; SOARES, Leôncio. **Trajetórias de educadores construída na educação de jovens e adultos: experiências e significados**. 2008.124f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte.

não-formal que o educando jovem e adulto possui para a construção de conhecimento escolar; perceber a necessidade e significado da valorização desse repertório.

Dessa forma, podemos dizer que a participação no PROEF mostrou-me a diferença entre atuar na EJA e lecionar em cursos de suplência, como o Telecurso, no qual também permaneci por dois anos, porém, sem nenhuma orientação ou aprofundamento, motivada apenas por uma ação voluntária. Essa percepção é destacada no trecho a seguir:

Enquanto a EJA, quando identificada como *ensino de suplência*, tem-se caracterizado ainda por uma perspectiva compensatória – o aluno deve *recuperar o tempo perdido* -, o PROEF-II buscava privilegiar a dimensão da inclusão sócio-cultural e da construção da identidade de sujeito de alunos e professores (DINIZ-PEREIRA; FONSECA, 2001, p. 62, grifo dos autores).

Assim, a oportunidade da experiência docente sob supervisão de professores da UFMG foi de grande importância para minha formação. As discussões realizadas nos espaços do projeto, modificaram minha concepção de ensino-aprendizagem. Hoje vejo-o como uma via de mão dupla, contemplando a troca de experiências, informações e conhecimento entre professor e aluno. Nesse sentido, os alunos muito contribuem para a construção coletiva do conhecimento.

Ao final desse percurso muitas questões trouxeram inquietações impulsionando-me a pesquisá-las. Por exemplo: como os professores de História, em início de carreira docente - os quais, muitas vezes, não tiveram, durante sua graduação, contato com a educação de jovens e adultos – constroem suas práticas pedagógicas para tal modalidade? Como tais educadores percebem os educandos e a modalidade em que atuam? Qual a relação do educador da EJA com a sua formação?

Como aponta Soares (2006), mais da metade dos 175 mil professores que atuam na modalidade de EJA ensino fundamental, nos sistemas municipais e estaduais do país, nunca receberam formação específica para o que exercem. Acreditamos que a realidade no Ensino Médio também não deva ser muito diferente. Como aponta Arroyo (2006), a EJA vem se configurando nas administrações municipais e estaduais, como uma modalidade de ensino cujos profissionais são inseridos sem adequada preparação.

Como evidenciado por Machado (2010), segundo dados do INEP, dos professores que atendem à EJA ensino fundamental, 82% possuem titulação em nível de graduação, mas muitos alegam nunca ter recebido nenhuma formação específica para atuar em tal modalidade de ensino (2010, p.115).

De fato, Haddad (2002), e um conjunto de autores como Abrantes (1991), Christov (1992), Cruz (1994), Piconez (1995), Guidelli (1996) e Ribeiro (1999) atestaram a ausência do tópico educação de adultos na formação inicial dos professores que atuavam tanto no ensino supletivo quanto nos cursos regulares noturnos que atendiam a um público de jovens e adultos trabalhadores. Apesar das mudanças ocorridas em termos de financiamento, a oferta de cursos de formação docente na primeira década do século XXI, ainda permanece deficiente.

A propósito, a pesquisa nacional coordenada por Gatti (2009) analisou a estrutura curricular de 165 cursos de licenciatura em todo o país. Ela verificou a quase inexistência de disciplinas voltadas para a EJA. Segundo os dados da autora, dentre as 1228 disciplinas dos 31 cursos de Matemática analisados, apenas uma disciplina era voltada para EJA. Já nos 31 cursos de Letras/Língua Portuguesa e de Ciências Biológicas, não havia nenhuma disciplina referente a essa modalidade de ensino (GATTI, 2009 apud PIERRO, 2010, p.36). Também conforme o Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (GRALE⁴) “programas de formação inicial e continuada de educadores de adultos especificamente concebidos no setor de ensino superior continuam escassos”. Segundo o documento “todos os Relatórios- Síntese Regionais- se referem a este problema”. (UNESCO, GRALE, 2010. p.93)

Tais dados nos permitem concluir que a maioria dos licenciados passam a atuar na EJA sem ter tido contato, em sua formação inicial, com temáticas desse campo do magistério. Portanto, experiências com essa modalidade de ensino e com suas especificidades só ocorreram durante a atuação do docente na escola ou em cursos específicos de formação continuada. Sendo assim, Barreto (2006 apud VÓVIO, 2010) afirma que muitos educadores se formam na ação e são desafiados pelas questões próprias desse contexto (p.60).

Diante do exposto, perguntamos: se os educadores não têm passado por uma formação nessa área, como poderão construir uma prática adequada para atuar em tal modalidade? A que recorrem? Como perceberão essa modalidade de ensino e seus educandos?

Como nos esclarece Perrenoud (1993), nos cursos de formação dos docentes, em muitos casos os formadores trabalham com uma visão idealista e racionalista, não se referindo à adequação das práticas e aos diferentes contextos escolares com que os futuros professores efetivamente se depararão. Nessa direção, Torres (1995 apud Silva 2005), ao referir-se à

⁴ Documento baseado em 154 relatórios regionais produzidos pelos países membros da UNESCO servindo de base para a VI CONFITEA. Título original: *Global Report on Adult and Learning Education*. Hamburgo: UIL, 2009.

formação inicial de professores, enfatiza que a literatura disponível é normativa; apenas descreve qual seria o perfil ideal do professor e como ele deve atuar e não o que, de fato, ocorre no cotidiano das salas de aula.

A esse respeito Therrien e Loiola (2001), participantes do Grupo de Pesquisa voltado para “o saber e a prática social do educador”, ressaltam a necessidade de “estudos mais aprofundados e dirigidos para o trabalho docente situado em contextos reais da prática e que adotam abordagens teórico-metodológicas que permitem identificar e compreender as especificidades dos sujeitos dessa prática” (p.147).

Por sua vez, Laffin (2006), em sua tese, também trata da questão do professor da educação de jovens e adultos. Segundo suas análises, a formação dos professores está centrada em competências desejadas, ideais e não no professor real, que enfrenta, de fato, a sala de aula, e os problemas diários dos alunos. Assim a autora chama atenção para a necessidade do exame do fazer docente considerando a “ação, o registro e as falas do professor e das professoras, permitindo aproximar os estudos e as pesquisas do movimento de produção da prática cotidiana, na qual os próprios docentes também se produzem, considerando suas generalidades e singularidades” (LAFFIN, 2006, p.68).

Considerando tais indicativos, pretendemos, com esta pesquisa, ouvir o educador iniciante para conhecer como ele pensa e constrói a sua ação, como percebe seus educandos e a EJA bem como a relação que estabelece com a formação que recebera. Nossa proposta de investigação empírica se justifica, pois, pelos levantamentos realizados⁵. Percebemos que, embora haja algumas dissertações, teses e artigos direcionados à compreensão da prática pedagógica de professores iniciantes e sobre seu desempenho, especificamente na EJA, não foram encontrados trabalhos que estabeleçam a relação entre esses dois campos.

Recentemente, Vóvio (2010) a partir de levantamentos feitos por Ribeiro (1999) e Pereira (2006) constatou a ausência de estudos sobre os saberes que constituem a ação educativa dos educadores, suas necessidades formativas, as identidades profissionais em construção, suas representações sobre a modalidade de ensino e sobre os educandos, entre outros. Na visão da autora, seria interessante que pesquisas no campo da educação demonstrassem

[...] como as práticas de educação de jovens e adultos de fato funcionam [...] valorizando os professores e educadores como produtores de conhecimento. Também interessa saber quais objetos de ensino esses educadores selecionam, que

⁵ HADDAD, Sérgio. Estado do conhecimento sobre Educação de Jovens e Adultos (1986-1998), CAPES, teses e dissertações defendidas na FAE/UFMG, Scielo e Anped (GT-18)

concepções sobre o que se considera relevante ensinar e aprender orientam essas escolhas e a própria ação didática junto aos jovens e adultos (VÓVIO, 2010, p.73)

Desse modo, pretendemos, neste estudo, dar voz ao docente para conhecer o que, de fato, ele realiza em sala; como seleciona os conteúdos de ensino, que instrumentos e materiais utiliza; como avaliam seus educandos; como percebem seus educandos, entre outros. Assim, pretendemos dar continuidade aos trabalhos já existentes nessa área por acreditarmos na necessidade de investigar quais são os percursos e estratégias mobilizadas pelos professores iniciantes no magistério.

A partir de tais indagações esperamos contribuir para a compreensão de tal prática pedagógica, bem como com a reflexão sobre a formação de professores. Como colocado por Antônia Brito, “discutir a formação de professores (a) implica revisar a compreensão da prática pedagógica” (BRITO, 2007, p.49). De modo inverso, nesta pesquisa pretendemos, ao refletir sobre a prática pedagógica de professores de História, iniciantes na EJA, ouvir esses sujeitos, podendo, então contribuir para a formação de docentes que desempenharão essa função.

Para atingir nosso objetivo, estruturamos o estudo em seis capítulos. Este primeiro traz a introdução. O segundo tratará da prática pedagógica de professores iniciantes e o ensino de História. O terceiro capítulo abordará a educação de jovens e adultos buscando apresentar o panorama atual dessa modalidade de ensino. O quarto capítulo trata dos caminhos metodológicos e os percursos da pesquisa. No quinto capítulo apresentamos o material empírico e a análise dos dados coletados. Por fim, no sexto capítulo, temos as considerações finais.

2- CONTEXTUALIZAÇÃO DA TEMÁTICA DE PESQUISA: A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Formar-se, inclusive forma-se como professor, é ao mesmo tempo, apropriar-se dos discursos (dos “saberes teóricos”) e tornar-se capaz de realizar práticas. A questão, porém, fica mais complexa quando se percebe que há também uma prática do discurso práticas que permitem apropriar-se dos saberes e um discurso sobre as práticas os professores falam de suas práticas, e é, na verdade, essa fala, e não suas próprias práticas, que entram frequentemente em conflito com os “saberes teóricos” dos formadores.

(BERNARD CHARLOT, 2005)

2.1- Formação acadêmica dos professores

A discussão sobre a formação acadêmica inicial e a estrutura curricular dos cursos de licenciatura vem sendo desenvolvida no Brasil, há mais de uma década. Gonçalves e Gonçalves (1998), no final dos anos noventa do século passado, já criticavam a estrutura curricular dos cursos de licenciatura, bem como os demais cursos universitários brasileiros. Segundo eles, as disciplinas específicas são ministradas antes das de “cunho pedagógico, em momentos distintos do curso e, via de regra, ficando a prática ao final dele, quando a maioria dos conteúdos teóricos já foi estudada” (GONÇALVES; GONÇALVES, 1998, p.114). Tal modelo, segundo os autores, segue o que Schon (1987) chama de *racionalidade técnica*. Acredita-se que conhecendo a teoria, o sujeito, no caso, o docente, pode aprender a técnica (conhecimentos pedagógicos) para o desempenho de sua função profissional. Assim, seguindo tal modelo, a partir do conhecimento teórico do conteúdo específico de cada campo do conhecimento, o professor já estaria *instrumentalizado* para resolver e solucionar os problemas da prática.

Gonçalves e Gonçalves (1998) já defendiam a impossibilidade de um tratamento meramente técnico a esta formação. Segundo eles, é necessário que o futuro educador vivencie experiências de ensino o mais cedo possível em seu curso de graduação. Assim, eles terão oportunidade para discutir, avaliar e redimensionar as experiências vividas por si e pelos colegas, desenvolvendo-se como profissionais reflexivos, conforme exposto pelos autores Schön e Zeichner (GONÇALVES; GONÇALVES, 1998).

Segundo essa lógica, Diniz-Pereira (1999), também no final dos anos de 1990, já afirmava que os cursos de licenciatura no Brasil, criados na década de 1930, “constituíram-se segundo a fórmula “3+1” em que as disciplinas de natureza pedagógica, cuja duração prevista

era de um ano, justapunham-se às disciplinas de conteúdo, com duração de três anos” (p.111).

Acrescenta o autor:

Nesse modelo, o professor é visto como um técnico, um especialista que aplica com rigor, na sua prática cotidiana, as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico. Portanto, para formar esse profissional, é necessário um conjunto de disciplinas científicas e um outro de disciplinas pedagógicas, que vão fornecer as bases para sua ação. No estágio supervisionado, o futuro professor aplica tais conhecimentos e habilidades científicas e pedagógicas às situações práticas de aula. (DINIZ-PEREIRA, 1999, p.111-112)

Assim como Gonçalves e Gonçalves (1998), Diniz-Pereira (1999) chama-nos a atenção para a inadequação dos currículos de formação de professores, fundamentados na racionalidade técnica para a prática profissional docente. Eis o argumento do autor:

As principais críticas atribuídas a esse modelo são a separação entre teoria e prática na preparação profissional, a prioridade dada à formação teórica em detrimento da formação prática e a concepção da prática como mero espaço de aplicação de conhecimentos teóricos, sem um estatuto epistemológico próprio. Um outro equívoco desse modelo consiste em acreditar que para ser bom professor basta o domínio da área do conhecimento específico que se vai ensinar. (DINIZ-PEREIRA, 1999, p.112)

Também Tardif, baseando-se no estudo de Widden (apud 2002), acrescenta, ainda, que os cursos de formação para o magistério são idealizados segundo um modelo de aplicação do conhecimento:

Os alunos passam um certo número de anos a assistir as aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proporcionais. Em seguida, ou durante essas aulas, eles vão estagiar para *aplicarem* esses conhecimentos. Enfim, quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos proposicionais não se aplicam bem na ação cotidiana. (TARDIF, 2002, p.270, grifo do autor).

O que Tardif nomeia *choque de realidade* (2002, p.87) é decorrente do distanciamento entre a formação eminentemente teórica e a realidade prática com que o docente se depara. A origem do problema para um dos possíveis *choques de realidade* do professor iniciante se encontra na estrutura curricular dos cursos de formação, pois, como destacado por Lucíola Santos (2002), não conseguem superar a estrutura disciplinar:

Superar esses problemas exige grandes esforços, uma vez que seria necessário reformar o currículo observando-se a integração das disciplinas, em íntima conexão com a prática. Propostas como essas vão de encontro às divisões e hierarquias acadêmicas, considerando-se, ainda, que no interior das universidades tende a prevalecer, cada vez mais, uma estrutura que toma como matriz a pesquisa e não o ensino (SANTOS, 2002, p.95)

De fato, a grande maioria dos cursos de licenciatura funda-se numa estrutura curricular organizada de forma fragmentada, ou seja, por disciplinas. “Nessas disciplinas, de

um modo geral, procura-se trabalhar com conhecimentos sobre o conteúdo do ensino (o currículo), o local onde ele ocorre (a escola) e sobre o sujeito da aprendizagem” (SANTOS, 2002, p.94).

Também Diniz-Pereira (1999), Santos (2002) e Cunha (2010) assinalam que o currículo dos discentes em formação, principalmente dos cursos de licenciatura, está calcada na divisão entre os conteúdos da área específica do conhecimento e os do conhecimento pedagógico. Geralmente as disciplinas práticas são ministradas nos termos dos cursos, concentrando-se em forma de estágio:

O estudante não faz a leitura da prática como ponto de partida para a construção da dúvida epistemológica. A prática, nessa lógica de currículo, não é referência para a teoria, ao contrário como a lógica positivista determina, a teoria é a referência para a prática que deve, fundamentalmente, reproduzi-la em situações concretas. (CUNHA, 2010, p.137).

Percebemos que, embora a formação seja fragmentada, separando conteúdo específico (teórico) e conhecimento pedagógico, referente aos assuntos do fazer docente, a prática pedagógica é permeada pela inter-relação desses dois conhecimentos, “pois o professor não pode pensar em um conteúdo sem considerar o processo de ensino e aprendizagem, assim como não separa este último do primeiro, durante o planejamento de seu trabalho e na condução das atividades em sala de aula” (SANTOS, 2002, p.94).

Podemos dizer, então, que há um distanciamento, uma ausência de diálogo entre as disciplinas específicas e as práticas. Tal distanciamento acarreta transtorno para o futuro docente, pois, enquanto sua formação se dá de forma fragmentada (divisão entre conteúdos e disciplinas) em sala de aula ele terá a tarefa de reunir esses conhecimentos e ministrá-los de forma interligada e indissociável.

Contudo Diniz-Pereira (1999) já ressaltava, há mais de uma década, que “o rompimento com o modelo que prioriza a teoria em detrimento da prática não pode significar a adoção de esquemas que supervalorizem a prática e minimizem o papel da formação teórica” (p.114). Portanto, uma formação docente de qualidade não pode se fundamentar apenas na valorização demasiada ora da teoria, ora da prática, devendo ambas estar interligadas. “Sabe-se que a prática pedagógica não é isenta de conhecimentos teóricos e que estes, por sua vez, ganham novos significados quando diante da realidade escolar”. (DINIZ-PEREIRA, 1999, p.114)

A respeito disso afirma Cunha (2010) que

Uma boa formação inicial alicerça a trajetória do professor. Sobre ela ele fará reconstruções e ampliações, mas sempre partindo da aprendizagem de base. Mais que conteúdos essa formação precisa favorecer a construção de conhecimento. E

estes aliam à base conceitual, as aprendizagens da experiência, da reflexão, da pesquisa e da contradição. A docência está requerendo uma formação que envolve sentido da profissionalização, isto é, aliar conhecimento ao compromisso e à responsabilidade social (CUNHA, 2010, pp.141-142).

Sendo assim, a formação inicial está longe de esgotar o processo mas precisa dar base estrutural que permita o desenvolvimento profissional do futuro docente.

2.2- O professor iniciante e a construção de sua prática: a relação com os saberes

O professor iniciante é definido por Tardif (2002) pelos cinco primeiros anos de atuação em sala de aula (p.51). Já Carlos Marcelo García (1998) apenas refere-se à iniciação ao ensino como o período de tempo que abrange os primeiros anos nos quais os professores deverão realizar a transição de estudantes para professores, não definindo sua temporalidade. Deste modo, adotamos como conceito de professor iniciante nesta pesquisa, o definido por Tardif em termos de tempo de magistério, sem desprezar a concepção proposta por García.

A propósito, na opinião de García (1998), do departamento de Didática da Faculdade de Educação de Sevilha, as pesquisas sobre formação de professores têm demonstrado que a fase de iniciação ao ensino é um período de tensões e aprendizagens intensivas, em contextos geralmente desconhecidos. Durante esse período os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguir manter certo equilíbrio pessoal.

García elenca Wilson e D'Arcy (1987) como estudiosos que já reforçavam, desde os anos 1980, essa ideia referente à iniciação profissional dos docentes. Para esses autores, o desenvolvimento profissional se dá num processo contínuo, de forma que os recém graduados não são concebidos como produtos acabados mas, ao contrário, como sujeitos em evolução e desenvolvimento constantes.

Aliás, segundo pesquisas realizada na Suíça, por Huberman (apud GARCÍA 1998), a primeira fase da carreira no magistério é nomeada *Entrada na carreira* e é vista como fase de sobrevivência e de descobrimento, como retrata este trecho:

A sobrevivência traduz-se no *choque com a realidade*: a preocupação consigo mesmo, as diferenças entre os ideais e a realidade. O descobrimento traduz o entusiasmo do começo, a experimentação, o orgulho de ter a própria classe, os alunos, de fazer parte de um corpo profissional. A experiência de entrada, segundo Huberman, pode ser vivida, segundo os professores, como fácil ou difícil. Os que informam que é uma etapa fácil mantêm relações positivas com os estudantes, considerável senso de domínio do ensino e mantêm o entusiasmo inicial. Os professores que informam que é uma situação negativa, associam-na a uma carga docente excessiva, à ansiedade, a dificuldades com os estudantes, a grande

investimento de tempo, ao sentimento de isolamento, etc.. Isso é algo que constatamos em nosso estudo sobre o processo de socialização de professores principiantes (GARCÍA, 1991 apud GARCÍA, 1998, grifo do autor).

Com o desenvolvimento da prática do professor iniciante, questionamentos e surpresas afloram, levando o educador-formador, muitas vezes, a questionar suas intenções, seus valores, suas próprias maneiras de fazer educação, como registrado abaixo:

Esses questionamentos sobre a maneira de ensinar, de entrar em relação com os outros, sobre os efeitos de suas ações e sobre os valores nos quais elas se apoiam exigem do professor uma grande disponibilidade afetiva e capacidade de discernir suas relações interiores portadoras de certezas sobre os fundamentos de sua ação (TARDIF, 2002, p.268).

Afinal, é no início da carreira que os professores acumulam o que Tardif (2002) nomeou experiência fundamental. A partir de então o conhecimento específico se funde na prática. Assim tal experiência tende a se transformar, em seguida, numa maneira pessoal de ensinar, em *habitus*, em traços da personalidade profissional. De acordo com Tardif, a situação concreta da prática exige capacidade para enfrentar situações transitórias e variáveis e tais situações são formadoras para o docente. Elas permitem-no desenvolver *habitus* que se transformam em estilos de ensino. Tal *habitus* poderá dar origem a uma *personalidade profissional* que se manifesta através de um *saber-ser* e de um *saber-fazer* pessoais, validados pelo trabalho cotidiano (TARDIF, 2002, p.49).

Perrenoud (1993) já referia-se, nos anos 1990, à noção de *habitus*, elaborada por Bourdieu, a qual gira em torno da ideia de uma *gramática geradora da prática*, sendo formada, portanto, por uma rotina prática, mas também por esquemas de ação. Bourdieu afirmou ser esse um

[...] sistema de disposições duradoras e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona, em cada momento, como matriz de percepções, de apreciações e de ações, e torna possível a concretização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma natureza” (BOURDIEU, apud PERRENOUD, 1993, p.39).

Assim, o *habitus* é uma mistura da improvisação, necessária e desenvolvida ao longo da prática pedagógica, e de *modelos de ação* reconhecidos e adquiridos pelo educador, não só de sua formação acadêmica, mas também de sua experiência como aluno.

Perrenoud (1993) esclarece, porém, que a prática pedagógica não é uma “concretização de receitas, modelos didáticos, esquemas consciente de ação”, ou seja, não é a perpetuação de modelos de ações que devem ser realizados em uma certa sequência (p.35 e 37). Apesar de lançar mão de certos modelos didáticos, ela é dirigida pelo *habitus* do

professor, ou seja, é “esse conjunto de esquemas que permite engendrar uma infinidade de práticas adaptadas a situações sempre renovadas sem nunca se constituir em princípios explícitos” (PERRENOUD, 1993. p.39).

Para Tardif, *modelos de ação* são “representações elaboradas e veiculadas pelos professores a respeito da natureza de sua prática” (2002, p. 150). O autor prossegue afirmando que tais representações “servem para defini-la, estruturá-la e orientá-la em situações de ação”. Desta maneira compreendemos que tais modelos de ação vão ser incorporados, conferindo-lhes sentido e “oferecendo aos educadores significações, pontos de referência e orientações relativas às suas diversas ações” (TARDIF, 2002,p.150).

Tais modelos podem ter origem em teorias produzidas pela Ciência da Educação, bem como na “cultura cotidiana e do mundo vivido ou então das tradições educativas e pedagógicas próprias a uma sociocultura ou a um grupo profissional tal como o corpo docente” (TARDIF, 2002, p.151).

Para Tardif, os saberes dos professores são temporais, ou seja, são adquiridos através do tempo. Assim, entre outras coisas, “os primeiros anos da prática profissional são decisivos para aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento de rotinas de trabalho, ou seja, na estruturação da prática profissional” (TARDIF, 2002, p.261). Os professores aprendem a trabalhar na prática e é durante a prática, principalmente em sua fase inicial, que seus saberes são construídos.

Parece-nos oportuno, aqui, recorrer a um estudo promovido por Tardif e Raymond (2000), no qual eles propõem um modelo tipológico com o objetivo de identificar e classificar os saberes dos professores, como apresentado no quadro⁶ a seguir.

⁶ TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Educação & Sociedade, ano XXI, número 73, Dezembro, 2000, p.215.

Quadro 1 – Os saberes dos professores

SABERES DOS PROFESSORES	FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO	MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE
Saberes pessoais dos professores	Família, ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	Na utilização da <i>ferramentas</i> dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das <i>ferramentas</i> de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Quanto aos saberes dos professores, são compostos por um *pluralismo do saber profissional*, sendo a experiência própria na profissão apenas uma das 5 apontadas pelos autores (TARDIF; RAYMOND, 2000). O saber docente, além da influência da formação específica e prática é, também, influenciado pela experiência do educador como aluno e pela sua vivência. Assim, segundo os autores:

Esse quadro coloca em evidência vários fenômenos importantes. Em primeiro lugar, todos os saberes nele identificados são realmente usados pelos professores no contexto de sua profissão e da sala de aula. De fato, os professores utilizam constantemente seus conhecimentos pessoais e um saber-fazer personalizado, trabalham com os programas e livros didáticos, baseiam-se em saberes escolares relativos às matérias ensinadas, fiam-se em sua própria experiência e retêm certos elementos de sua formação profissional. Além disso, esse quadro registra a natureza social do saber profissional: pode-se constatar que os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles, que vários deles são de um certo modo “exteriores” ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou fora do trabalho cotidiano. (TARDIF; RAYMOND, 2000p.214-215)

Segundo Tardif (2002), a prática pedagógica se dá mediante a mobilização de diversos saberes: saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências

da educação e pedagogia) e experienciais. Desse modo, o autor define que a prática realizada no magistério integra diferentes saberes, podendo 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” (2002, p.36).

Essa pluralidade de saberes e de conhecimentos disponíveis e mobilizados para conduzir sua ação pedagógica é chamada por Therrien (2002) de cultura docente. Tal *cultura em ação* é vista como um conjunto de saberes apreendidos e integrados ao mundo vivido, relacionado aos saberes experienciais do docente. É com base nessa cultura docente “que os professores produzem, a todo momento, novas articulações de saberes para fundamentar suas decisões e ações entre os discentes” (THERRIEN, 2002, p.110).

Em adição pesquisas realizadas com docentes (TARDIF, 2002) apontam que é o saber prático ou experiencial que valida os outros saberes adquiridos anteriormente ao longo da trajetória acadêmica. Os saberes experienciais ou práticos são entendidos como um “conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem de currículos” (TARDIF, 2002, p.48). Esses saberes não se encontram sistematizados em doutrinas nem teorias, mas sim na experiência, tendo sua origem, portanto, na prática pedagógica cotidiana em meio às condições da profissão.

Como podemos observar, os autores citados se aproximam em relação às ideias expostas sobre a prática pedagógica. Segundo eles, a prática cotidiana e o desenvolvimento de experiências permitem avaliar outros saberes, “através de sua retradução em função das condições limitadoras da experiência” (TARDIF, 2002, p.53). Portanto, segundo Tardif, os professores incorporam outros saberes, retraduzindo-os, adaptando-os, a sua prática pedagógica. Para Tardif

[...] a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servi-lhes de uma maneira ou de outra. (TARDIF, 2002, p.53)

Dando continuidade a sua reflexão o autor acrescenta:

A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (*retroalimentação*) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação construído pela prática cotidiana. (TARDIF, 2002, p.53, grifo do autor).

Os saberes experienciais são, portanto, o filtro do saber docente, a partir do qual os educadores transformam suas relações com os outros saberes. Tais conhecimentos, segundo

Tardif, são formados de todos os demais saberes retraduzidos, *polidos*, e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência. Sua ação reavalia e valida os saberes adquiridos na formação.

Por sua vez, Therrien (2002), ao discutir a natureza do saber implicado no trabalho docente e a relação desse trabalho com a sua trajetória como graduandos, conclui que o professor deve ser analisado levando-se em consideração sua relação tripla com o saber. Segundo o autor, o professor deve ser visto “como sujeito que domina saberes, que transforma esses mesmos e ao mesmo tempo precisa manter a dimensão ética desses saberes” (THERRIEN, 2002, pp.108-109). Ou seja, o docente, ao mesmo tempo em que *atua com um conjunto de saberes* elaborados por outros (teóricos, pesquisadores) é desafiado *a gerar e produzir saberes* para promover a transposição dos saberes científicos aos seus educandos e, por fim a dimensão ética que deve ser “indissociável do trabalho docente, e constitutivo da essência de sua produção estética do saber”. Na opinião do autor, “as direções dadas ao ensino e aprendizagem pelo docente situam-se num patamar ético porque envolvem decisões de teor político-ideológico suscetíveis de afetar a concepção de vida e mundo do aluno aprendiz” (THERRIEN, 2002, p.109).

Já Freire (1996) e Tardif (2002) sustentam a necessidade de os professores serem percebidos como sujeitos da ação, que possuem saberes específicos e *necessários*, como diz Freire, à prática educativa. Tais saberes são mobilizados, utilizados e produzidos pelos docentes ao longo da experiência cotidiana. Desse modo, os docentes são percebidos como sujeitos do conhecimento que “possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício” (TARDIF, 1993 apud TARDIF, 2002, p.228). Por conseguinte, para Tardif, Freire (1996) e Therrien (2002), o professor não é alguém que aplica o conhecimento produzido por teóricos, mas sim um sujeito que possui conhecimentos e um *saber-fazer*.

Com efeito, como procuramos ressaltar, os saberes adquiridos durante a formação inicial são importantes, mas não suficientes para atender a complexidade do trabalho pedagógico. Isso porque, como já discutido, os saberes adquiridos nesta etapa da formação não são os únicos mobilizados na prática escolar. Cabe ao iniciante na carreira do magistério, em sua prática cotidiana, tomar decisões, organizar/reorganizar suas ações a partir de pressupostos conceituais (crenças, concepções) que definem seu fazer pedagógico, seu jeito de ser e agir na sala de aula (BRITO, 2007, p.58).

A construção da prática docente se dá, portanto, por meio das fontes e conhecimentos adquiridos antes e durante a formação inicial, denominadas por Tardif (2002) saber da

formação profissional, disciplinar e curricular. Tais conhecimentos, também, podem ser adquiridos em momentos práticos, momentos de construção, ou seja, mediante a experiência, a ação prática.

Por outro lado, Garcia (1998), com base nas pesquisas de Hollingsworth (1989), Kagan (1992) e Rodríguez (1993), afirma que os professores em formação possuem crenças e imagens anteriores que os acompanham ao longo de sua formação e, posteriormente, durante a atuação profissional. E, assim, a formação acadêmica pouco tem podido fazer em relação a isso. Logo, a lembrança de antigos mestres e a localização de experiências marcantes na história desses sujeitos são inspiradoras das suas escolhas e concepções. A prática, então, é um fenômeno complexo e multidirecionado.

Também no início dos anos 1990, Sacristán (1991), na obra *Profissão Professor*, organizada pelo português Antônio Nóvoa, afirma que o ensino é uma prática social e, portanto, a atividade docente não é exterior às condições psicológicas e culturais do professor. “Educar e ensinar é, sobretudo, permitir um contato com a cultura, na acepção mais geral do termo; trata-se de um processo em que a própria experiência cultural do professor é determinante” (SACRISTÁN, 1991, p.67).

Mais tarde, nos anos de 1998, referenciando-se em estudos promovidos por Widden (1998), Tardif (2002) assinala que a formação inicial não consegue, em grande parte, alterar as crenças anteriores sobre ensino do educador. Também, com base nos estudos promovidos nessa década por Raymond, Butt e Yamagish (1993), Tardif (2002) ressalta que, para as soluções de problemas de tensões em sala de aula, muitas vezes, os educadores recorriam não a aspectos teóricos de sua formação, mas a crenças e memórias de soluções de conflitos vivenciados na história familiar e escolar.

Nessa direção, Maria Isabel Cunha (2001), em seu artigo sobre a formação de professores, afirma, logo na introdução, que, como várias pesquisas, os docentes se inspiram mais nas práticas escolares e acadêmicas vividas do que em princípios teóricos que aprenderam na academia. Dessa forma, a autora, assim como os autores citados acima, defende que “a lembrança de antigos professores e a localização de experiências marcantes na história dos docentes são inspiradoras das suas escolhas e concepções” (CUNHA, 2001, p.104).

Também Santos (2002) afirma que estudos e pesquisas referentes à formação inicial têm cada vez mais mostrado a importância das experiências prévias dos futuros docentes na construção de sua prática pedagógica. “Por estarem inseridos em instituições escolares por um

longo período” como alunos, “ao chegarem aos cursos de formação inicial apresentam conceitos, representações e ideias sobre o ensino e sobre o papel do professor” (SANTOS, 2002, pp.96-97), adquiridos durante toda sua vivência escolar e sócio-cultural.

Conforme demonstramos, as experiências prévias dos professores influenciam significativamente a construção da prática docente, podendo até mesmo vir a “dificultar a construção de novas concepções, novas atitudes e novos valores sobre o magistério” (SANTOS, 2002, pp.96-97), durante o processo de formação. A autora ressalta, no entanto, a possibilidade, também, desses saberes da experiência previa filtrarem os saberes acadêmicos trabalhados na formação inicial. Assim, muito do que se discute e se trabalha a respeito da formação pedagógica é condicionado, avaliado pela experiência estudantil.

Como nos lembra Rita de Cássia Silva (2005), o futuro profissional que passa pelo curso de formação inicial é alguém que

[...] em sua trajetória de vida como filho e como aluno, já passou pela escola e já construiu expectativas, crenças e representações, e que muitas vezes, ignoradas no curso de formação, podem levá-lo a atuar de forma que não corresponde ao trabalho nos cursos de formação (SILVA, 2005, p.26).

Portanto, sabemos que os profissionais de educação contam com um conjunto de referências *do que é aula, de como dar aula* que corresponde não apenas aos seus conhecimentos teóricos-acadêmicos ou práticos, mas também às suas lembranças e memórias do tempo de alunos. Essas referências são, muitas vezes, importantes para o *fazer* do educador recém-formado.

Vale lembrar, aqui, um de nossos entrevistados. Ao longo de sua entrevista, citou três vezes, a influência e exemplos de professores que teve ao longo de sua formação, e relatou até como transportava alguns recursos didáticos e metodológicos para a sua prática. Assim, para estimular os alunos a prestarem atenção no conteúdo de História ele citou este exemplo:

"Comecei a pensar nos cursinhos que eu já tinha feito, nas estratégias dos professores. Então tinha um professor de biologia que era ótimo, tinha um professor de história, também, que era ótimo. Vi que tem muito professor que gosta, como eu te falei...que conta "causo", conta história..." (Informação verbal)⁷

Prosseguindo a entrevista, referindo-se aos alunos da EJA, ele lembrou-se desta experiência:

"Tive uma experiência com um professor, inclusive foi de educação numa matéria que eu tive, e esse professor só dava prova. Prova, prova, prova. Então já tinha na

⁷ Dados obtidos durante entrevista com o professor Dionísio. Trata-se de um nome fictício, para preservar a identidade do entrevistado. Assim procederemos nos demais casos, apresentados ao longo desse estudo. Contrariando a ABNT, aqui e nos demais casos, os depoimentos dos professores serão apresentados na íntegra, com aspas e letra itálica para não sobrecarregar o texto com rodapé.

universidade aquela coisa de ter... disciplina de educação todo mundo matava aula. Os professores eram bonzinhos e não fazia tanto parte da nossa grade. Era uma coisa obrigatória, mas ao mesmo tempo ninguém levava a sério. Aprender a dar aula né, essas coisas. E aí todo mundo faltava a aula, mas essa disciplina de educação que era, nunca esqueci, EDU 144, ele dava prova toda semana praticamente. Então ninguém faltava. E ele falava assim: "gente tudo o que eu falar eu vou cobrar" e aí o que eu percebi...eu pense... Bacana, esse cara é meu modelo! O que eu percebi? Fracasso. Aí no início do ano eu dei uma prova os meninos se arrebutaram na prova. Eu falei: "vamos tentar desenvolver então outras habilidades"" (Dionísio).

Neste caso percebemos que a experiência vivenciada em sua vida acadêmica não foi bem-sucedida ao ser implementada aos alunos da EJA. Ao perceber isso, ele próprio identifica a necessidade da mudança de estratégia.

Mais adiante, lembrando das aulas de uma professora ao trabalhar alguns conceitos comentou que a metodologia adotada por ele o influenciou a desenvolver tal prática também com seus educandos. Afinal,

"[...] tinha uma professora que ela dava história antiga para a gente e depois ela deu história medieval e era um pouco diferente da metodologia dos outros professores porque eles tinham aquele padrão conteúdo/prova. Eram três provas e um trabalho. Então tinha que ler, decorar o conteúdo e fazer a prova direitinho [...] Essa professora já teve um diferencial porque ela falava: "gente se o aluno não entender o conceito, ele não vai entender o conteúdo". Então ela começava a trabalhar com o conceito. Inclusive eu até tirei xerox da agenda dela, porque durante a graduação dela todas as palavras que o professor falava e ela tinha dúvida ela escrevia nessa agenda. Então conceito de escravidão, período medieval... Então coisas que são básicas, mas que quando você tem que lhe dar com o aluno, as vezes, a gente tem uma certa dificuldade. E aí eu peguei, xerquei a agenda dela e ela passava bastante trabalho em relação ao conceito e em cima do conceito a gente pegava uma realidade. Achei isso muito bacana porque é isso que eu utilizo hoje" (Dionísio).

Empolgado com a utilização de conceitos em sua aula, conforme o aprendizado com a professora da graduação, ele, ainda, acrescentou:

"Então eu utilizo o conceito de democracia. Então o que é a democracia hoje? Onde ela surgiu? Então eles vão entender o que é democracia. Porque se eu chegar explicando o que é Grécia antiga eles não vão se interessar. Mas se eu começar a trabalhar que a democracia não foi algo que surgiu do nada, o preço que foi pago para ela existir...teve período da história que existiu, teve período que não existiu, porque que lá na Grécia antiga existia e 30 anos atrás no Brasil não existia? Será que era a mesma democracia que existia lá existia aqui? As mulheres participavam, igual as mulheres participam hoje?" (Dionísio)

Na opinião de Diniz-Pereira,

[...] é necessário que o licenciando, futuro professor da escola básica, seja compreendido como sujeito em formação que traz consigo uma representação da educação construída durante sua própria escolarização, que vivencia uma formação superior fundamentada e que continuará se formando na prática pedagógica com questões advindas da realidade escolar (DINIZ-PEREIRA, 2006, p.75).

A licenciatura, portanto, é uma importante etapa para a formação inicial e profissional, porém não pode ser compreendida como uma etapa única ou final. Ela deve ser vista como uma “etapa intermediária, porém imprescindível, no complexo processo de formação do professor” (DINIZ-PEREIRA, 2006, p.75). Pois,

[...] o professor não nasce feito; ele está sempre se fazendo. Ele se constitui, se produz, por meio das relações que estabelece com o mundo físico e social, isto é, sua identidade profissional se articula a um dado espaço-tempo vivido (FARIAS; SALES; et. al, 2009, p.14).

Assim, como os demais autores citados acima, Farias, Sales, Braga e França ressaltam que a identidade do professor envolve variadas práticas e espaços sociais que não apenas a formação e experiência do magistério:

É esse repertório de experiências, de saberes, que orienta o modo como o professor pensa, age, relaciona-se consigo mesmo, com as pessoas, com o mundo, e vive sua profissão. Entendemos, pois, que o professor traz para a sua prática profissional toda a bagagem social, sempre dinâmica, complexa e única (FARIAS; SALES; et. al, 2009, p.59).

Portanto, para esses autores, na construção da identidade profissional dos docentes concorrem diversos fatores,

[...] dentre eles a história de vida do professor, a formação vivenciada em sua trajetória profissional e o significado que cada professor confere a atividade docente no seu cotidiano com base em seus saberes, em suas angústias e anseios (FARIAS; SALES; et. al, 2009, p.60).

2.3- Prática pedagógica: relação teoria e prática

Walter Garcia (1975) há mais de trinta anos, ao deter-se na questão da relação entre teoria e prática pedagógica, já definia a palavra prática como derivada do grego *práxis*, tendo o sentido de agir, executar, de acabar algo. Em nossa língua, segundo o autor, a palavra prática possui diversas conotações: posse de certas habilidades para fazer algo; o exercício habitual de certas atividades; uma ação que executamos para alcançar determinados resultados. Assim, a palavra *prática*, segundo esses significados, tem um sentido de *práxis*, implicando a existência de uma finalidade. Sendo assim, a *prática* pressupõe uma ação com determinada finalidade, sendo resultante de uma interação social. Eis o que nos diz Garcia acerca da prática

Embora o curso de uma ação possa sofrer os percalços naturais do relacionamento entre pessoas e as dificuldades porventura emergentes no processo de desenvolver a ação prática, é bem verdade que esta se coloca como um dado de observação imediata que pode ser examinada e reexaminada no próprio momento em que está se desenvolvendo. Inclusive, isto é importante a partir do momento em que o

conhecimento direto possa ensejar a modificação das teorias que se propõem a explicar determinadas ocorrências. (GARCIA, 1975, p.127)

É durante o desenvolvimento da ação pedagógica, quando dificuldades ou os problemas afloram ao longo do processo, que o educador construirá, moldará e remodelará sua prática.

Em texto publicado, inicialmente, em 1983, Vera Maria Candau e Isabel Alice Lelis discutem a relação teoria-prática na formação do educador, no contexto da própria sociedade em que vivemos – sociedade capitalista - que privilegia a separação do trabalho intelectual/manual (p.57). As autoras, baseando-se em um dicionário filosófico, demonstram uma gama de significados diferentes atribuídos às palavras teoria e prática. Deduzem, portanto, que há várias formas de conceber a relação entre teoria e prática, porém, agrupam tais concepções em duas grandes visões: dicotômica e de unidade conforme descrito a seguir:

Assim sendo, “a visão dicotômica está centrada na separação entre teoria e prática” (2002,p.60) observando-se separação e autonomia entre elas. Podem se apresentar de dois modos distintos, a saber:

- Na forma dissociativa “teoria e prática são componentes isolados e mesmo opostos”. Dentro dessa concepção, cabe aos teóricos desenvolver atividades ligadas a intelectualidade – pensar, elaborar, refletir, planejar; e aos práticos, as ligadas às atividades manuais – executar, agir, fazer – tendo, cada uma desses polos, sua própria lógica (CANDAU; LELIS, 2002, p.60).
- Na forma associativa, segundo as autoras, “teoria e prática são polos separados, mas não opostos” (p.60), estando justapostos. Senão vejamos:

A prática deve ser uma aplicação da teoria. A prática propriamente não inventa, não cria, não introduz situações novas. A inovação vem sempre do pólo da teoria. A prática adquirirá relevância na medida que for fiel aos parâmetros da teoria. Se há desvios, é a prática que sempre deve ser retificada para melhor corresponder às exigências teóricas (CANDAU; LELIS, 2002, p.60-61).

Por fim, partindo da visão associativa, há a positiva-tecnológica. Fundamentando-se em Chauí, as autoras evidenciam que a concepção positivista implica comando da teoria sobre a prática estabelecendo-se uma relação autoritária. Em outras palavras, a teoria manda, já que possui as ideias, e a prática obedece porque é *ignorante* porque é concebida como um simples instrumento ou técnica que aplica regras, normas, vindas da teoria (CHAUÍ, 1980 apud CANDAU; LELIS, 2002, p.61).

A outra visão, a de unidade, não há separação entre teoria e prática. Contudo, as autoras enfatizam que unidade não significa identidade. A “unidade é assegurada pela relação simultânea e recíproca, de autonomia e dependência de uma em relação a outra” (2002, p.62). É isso que acreditamos que se espera na formação de professores.

Com base em Chauí (1980), para quem a teoria e prática possuem uma relação simultânea e recíproca, Candau e Lelis esclarecem:

Neste enfoque, a teoria não mais comanda a prática, não mais orienta no sentido de torná-la dependente das ideias, como também não se dissolve na prática, anulando-se a si mesma. A prática, por seu lado, não significa mais aplicação da teoria, ou uma atividade dada e imutável (CANDAU; LELIS, 2002, p.63)

Assim, essa concepção supera a visão dicotômica e tem como premissa a dependência da teoria em relação à prática, já que a prática é “fonte da teoria da qual se nutre como objeto de conhecimento, interpretação e transformação” (p.63). A teoria surge da prática e visa-a como finalidade. A prática é compreendida, nessa visão, como transformadora da realidade. Portanto, ela é criadora, ou seja, “diante das necessidades e situações que se apresentam ao homem, ele cria soluções, sendo esse processo criador imprevisível e indeterminado, e o seu produto, único e irrepitível” (CANDAU; LELIS, 2002, p.65).

A partir de tais reflexões, as autoras afirmaram suas crenças na visão de unidade que supera a dicotomia entre teoria e prática, sendo essa uma condição importante para a formação de professores. Candau e Lelis, analisando diferentes concepções a esse respeito, verificam existir tendências diversas nas práticas de formação de professores.

Nessa direção, Selma Pimenta, referindo-se à discussão sobre a epistemologia da prática docente feita por Sacristán (1999), reforça que o autor considera inseparáveis teoria e prática:

Sempre há um diálogo do conhecimento pessoal com a ação. Esse conhecimento não é formado apenas na experiência concreta do sujeito em particular, podendo ser nutrido pela “cultura objetiva” (as teorias da educação no caso), possibilitando ao professor criar os seus “esquemas” que mobiliza em situações concretas, configurando seu acervo de experiência “teórico-prática” em constante processo de reelaboração. (PIMENTA, 2010, p.20).

Desse modo, a autora afirma:

Os saberes teóricos propositivos se articulam aos saberes da prática ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo, por sua vez ressignificados. Assim, o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. (PIMENTA, 2010, pp- 13-14).

Já Freire (1993), há quase duas décadas, também discutiu a prática pedagógica do professor e os conhecimentos teóricos em que o professor baseia a sua prática. Segundo o autor, a prática deve ser fundamentada pela teoria, e uma não pode existir sem a outra. Cabe ao professor, estabelecer uma relação cada vez mais próxima e coerente entre a teoria e prática. Espera-se que o professor possa, cada vez mais, se *armar* de conhecimentos científicos aprimorando, assim, o seu conhecimento e sua prática docente.

Por outro lado, para Marguerite Altet (2011), a noção de *prática docente* é polissêmica e possuidora de várias definições, variando segundo campos teóricos a autora aponta algumas características consensuais da prática como mostra este trecho:

As práticas docentes recobrem, primeiramente aquilo que os docentes fazem em sala de aula, diante dos alunos. [...] A prática não é somente um conjunto de atos observáveis, de ações e interações ligadas as múltiplas tarefas da atividade profissional visível; ela inclui os procedimentos feitos pela atividade numa dada situação, por uma pessoa em interação com as outras, com as relações, interações, opções e decisões tomadas. (ALTET, 2011 p.652).

Percebemos, portanto, a complexidade existente na atividade profissional do ensinar:

A prática docente pode ser analisada como uma ação intencional exercida sobre outro, “retransmitida” através de atividades e aprendizagens dos alunos. Disso resulta que a característica principal do ofício de docente, seja qual for o nível de ensino, é o grau de indeterminação das tarefas que o constituem. Ensinar é, primeiramente, tomar decisões situacionais, “resolver problemas e tensões, adaptar-se” (apud PERRENOUD, ALTET, 2011 p.650).

Se o ato de ensinar está relacionado à prática pedagógica, esta, portanto,

[...] não pode ser vista como aplicação de um método, já que cada docente adapta de um modo próprio as características do método escolhido. [...] O mesmo docente lança mão também de procedimentos que podem variar no tempo em função das circunstâncias e situações. [...] Enfim, se a prática docente consegue realizar atividades objetivas, estas finalidades são múltiplas e a noção de método que reenvia à operacionalização dos meios organizados tende a ignorar o caráter multiobjetivado da prática docente. (ALTET, 2011 p.651).

Antônia Brito (2007) conclui que a prática pedagógica é um desafio constante ao professor, que precisa articular e construir saberes para solucionar problemas e resolver situações concretas de seu cotidiano.

Isabel Farias, Josete Sales, Maria Margarete Braga e Maria do Socorro França (2009), na introdução de uma obra sobre didática, destacam ser a didática teoria e prática de ensino. Esclarecem as autoras:

Trata-se de um conhecimento pedagógico fundamental ao fazer do professor e que extrapola o caráter aplicado. Seu estudo abrange a problematização, a compreensão e a sistematização de questões relacionadas a docência, articulando objetivos, conteúdos, metodologias, e avaliação do ensino à reflexão sobre a identidade profissional, a dimensão ética do trabalho do professor, os conhecimentos necessários à prática educativa, entre outras. (FARIAS, et al. 2009, p.21).

Por sua vez, Franco acrescenta ter sido a década de 1980, no Brasil, um marco para re-significação do campo da didática. Nessa época foram produzidos trabalhos e pesquisas que evidenciavam um consenso de que "o ensino é uma prática social e que essa prática para ser compreendida e transformada precisa ser dialogada e tecida nos significados que emergem dos práticos, daqueles que concretizam" (FRANCO, 2010, p.90). No entanto, a autora, dando sequência a tal reflexão, reitera que,

[...] como prática social, o ensino transforma-se e configura-se em determinadas condições concretas, tais como o contexto institucional, as condições de trabalho dos docentes, suas representações e o sentido que elaboram sobre o seu trabalho. (FRANCO, 2010, p.90)

Essa nova significação conceitual, sofrida pela Didática no Brasil, segundo a autora, fez com que seu objeto passasse a ser a prática docente em situação, ou seja, o ensino. Assim, ela ressalta que a didática deve voltar-se "aos estudos das condições de apreensão do ensinado, na perspectiva do aluno" enfatizando que "essa situação é diferente de considerar como seu objeto as práticas pedagógicas daqueles que se predispõe a ensinar". (FRANCO, 2010, p.91).

2.4- O Ensino de História: algumas considerações

A proposta curricular de História destinado ao segundo seguimento da EJA (2002), elaborada pela Coordenação Geral de Educação de Jovens e Adultos (COEJA) e apresentada pelo MEC, propõe, como um dos objetivos relacionados a essa modalidade de ensino, "valorizar o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e povos, como condição para fortalecer a democracia, respeitando-se as diferenças e lutando contra as desigualdades" (BRASIL, 2002, p. 119).

A EJA do ensino médio, por sua vez, por não possuir propostas curriculares específicas, segue os parâmetros curriculares do Ensino Médio (2000), ou seja: a área de Ciências Humanas deve focar no *exercício da cidadania*, devendo todos os conteúdos curriculares dessa área "contribuir para a constituição da identidade dos alunos e para o desenvolvimento de um protagonismo social solidário, responsável e pautado na igualdade política" (BRASIL, 2000, p.93).

Marcelo Magalhães (2007) ao discutir as reformas pelas quais o Ensino Médio passou, a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), afirma que, no caso da área de

Ciências Humanas e suas tecnologias, a contribuição dada pelos conhecimentos de História para essa área se dá, principalmente, para a formação do cidadão crítico, argumenta o autor:

O texto procura responder por que ensinar História, o que ensinar e como fazê-lo. A construção dos laços de identidade e a consolidação da formação da cidadania são as principais contribuições dos conhecimentos de História, além de ensinar o aluno a ler o mundo nas entrelinhas (MAGALHÃES, 2007, p.62)

Como podemos observar o desenvolvimento da cidadania é o grande foco dos PCNs. A disciplina História, portanto, é relevante ao possibilitar discussões que levem os educandos a se despirem de preconceitos e superficialismo; a enxergarem não só o aparente, mas também a "essência dos fatos" fugindo do senso comum e do conhecimento midiático. Assim compreendemos que, independentemente do conteúdo a ser discutido, essa disciplina é importante desde que seu ensino propicie a reflexão da vida e da vivência em sociedade.

Quando questionadas por que estudar História e qual a utilidade dela, Maria Auxiliadora Schmidt e Tânia Garcia (2005) recorreram a Thompson, para quem a História é compreendida como o estudo da experiência humana no tempo. Essa concepção, segundo as autoras, nos permite entender que a História estuda a vida de todos os homens e mulheres, com a preocupação de recuperar o sentido de experiências individuais e coletivas. Para as autoras aí está um dos principais critérios para a seleção de conteúdos a serem ministrados, sua organização em temas, seguindo com o objetivo principal: contribuir para a formação de consciências individuais e coletivas numa perspectiva crítica, conforme esclarecido abaixo:

Segundo Freire (1970), na formação da consciência crítica é necessário que a injustiça se torne um percebido claro para a consciência, possibilitando aos sujeitos inserirem-se no processo histórico e fazendo com que eles se inscrevam na busca de sua afirmação. Ademais, afirma o autor, a consciência crítica possibilita a inscrição dos sujeitos na realidade para melhor conhecê-la e transformá-la, formando-o para enfrentar, ouvir e desvelar o mundo, procurando o encontro com o outro, estabelecendo um diálogo do qual resulta o saber. (SCHMIDT; GARCIA, 2005, p.299)

Percebemos, nesse trecho, a crença no caráter transformador do homem que ao conhecer sua história, pode atuar de forma consciente para a mudança do mundo. Diríamos, então, que a consciência histórica funciona como um *modo específico de orientação* nas situações reais da vida presente. Sua função específica é nos ajudar a compreender o passado para compreendermos a realidade presente (SCHMIDT; GARCIA, 2005, 300-301).

Esse potencial transformador do ensino da História também é apresentado por Jaime e Carla Pinsky (2007):

Nosso aluno, cada aluno, tem de se perceber como um ser social, alguém que vive numa determinada época, num determinado país ou região, oriundo de uma determinada classe social, contemporâneos determinados acontecimentos [...]. Ele é um homem de seu tempo e isso é uma determinação histórica. Porém dentro de seu

tempo, dentro das limitações que lhes são determinadas, ele possui a liberdade de optar. Sua vida é feita de escolhas que ele, com grau maior ou menor de liberdade, pode fazer, como sujeito de sua própria história e, por conseguinte, da História Social de seu tempo [...]. Quanto mais o aluno sentir a História como algo próximo dele, mais terá vontade de interagir com ela, não como uma coisa externa, distante, mas como uma prática que ele sentirá qualificado e inclinado a exercer. O verdadeiro potencial transformador da História é a oportunidade que ela oferece de praticar a *inclusão histórica*...(PINSKY; PINSKY, 2007, p.26, grifo dos autores).

Por conseguinte, a seleção de conteúdos é vista como algo necessário e faz parte da preocupação com o saber escolar, com as capacidades e com habilidades. Como nos lembra Bezera, "os conteúdos curriculares não são fim em si mesmos, como vem sendo constantemente lembrado, "mas meios básicos para construir competências cognitivas ou sociais priorizando-as sobre as informações" (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO, *apud* BEZERA, 2007, pp.38-39).

Desse modo, os conteúdos são compreendidos como

[...]meios para aquisição de capacidade que auxiliem os alunos a produzir bens culturais, sociais e econômicos e deles usufruir. Nesse sentido, os conteúdos ocupam papel central no processo de ensino-aprendizagem, e sua seleção e escolha devem estar em consonância com as problemáticas sociais marcantes em cada momento histórico (BEZERA, 2007, p.39).

As aulas de História requerem, para tanto, professores bem preparados, bem formados, para que seu ensino cumpra o seu papel formativo: desenvolver senso crítico e formação de cidadãos conscientes capazes de atuar e até mesmo, transformar a sociedade em que vivem. Os educadores podem contar com inúmeros recursos que tornam o aprendizado significativo para os educandos. Mas adverte Ana Maria Monteiro:

E preciso considerar que não basta dominar conteúdos, mas ter clareza de que o ensino, ao ser realizado, tem como horizonte a possibilidade de aprendizagem pelos estudantes, o que implica atribuição de sentidos aos temas e processos em estudo. E preciso aprender a se comunicar, a negociar distâncias entre si e seus alunos, o que envolve processos culturais de relativa complexidade. (MONTEIRO, 2010, p.493)

Segundo Jaime e Carla Pinsky (2007), o ensino de História traz, em si, uma responsabilidade social: ele deve contribuir para a compreensão dos educandos do mundo em que vivem. Para tanto, é importante que o professor desempenhe, de fato, o papel de educador e não de mero difusor de informações. "Sem dúvida que a informação chega pela mídia, mas só se transforma em conhecimento quando devidamente organizada" (PINSKY; PINSKY, 2007, p. 22).

Ademais, para que a História seja interessante e significativa para alunos, é preciso que o passado seja interrogado a partir de questões que os inquietem no presente. Jaime e Carla Pinsky (2007), porém, ressaltam: compromisso com o presente não significa

presentismos vulgares, mas sim ter, como referências, questões sociais e culturais bem como problemáticas humanas que fazem parte de nossa vida. E, quanto ao compromisso com o passado, esclarecem:

Compromisso com o passado não significa estudar o passado pelo passado, apaixonar-se pelo objeto de pesquisa por ser a nossa pesquisa, sem pensar no que a humanidade pode ser beneficiada com isso. Compromisso com o passado é pesquisar com seriedade, basear-se nos fatos históricos, não distorcer o acontecido, como se esse fosse uma massa amorfa à disposição da fantasia de seu manipulador [...] Interpretar não pode ser confundido com inventar[...] (PINSKY; PINSKY, 2007, p.24).

Outro questão importante do ensino de História diz respeito trabalho com a ideia de processo. Ainda conforme Jaime e Carla Pinsky

[...] é muito difícil fazer uma boa história sem ter noção de processo, a ideia do devir histórico, a percepção dos modos de vida e da cultura material, o conhecimento das relações sociais e a apreensão da complexa e imbricada dialética que se estabelece entre determinações históricas e ação humana (PINSKY; PINSKY, 2007, p.26).

Vale lembrar, aqui, que a teoria histórica arregimenta um conjunto de conceitos a serem trabalhados com os educandos. Como assinala Bezera, "independente das mais variadas concepções de mundo, posicionamento ideológico ou proposições de ordem metodológica, não há como não trabalhar com esses conceitos, ou pelo menos com uma parte importante deles" (2007, p.41). Assim, conceitos como a concepção de História, de processo histórico, de tempo, sujeitos históricos, cultura, cidadania, entre outros são essenciais para compreensão da História como um todo. Quanto à concepção da teoria sobre a história, essa autora afirma:

O objeto primeiro do conhecimento histórico é a compreensão dos processos e dos sujeitos históricos, o desenvolvimento das relações que se estabelecem entre os grupos humanos em diferentes tempos e espaços. Os historiadores estão atentos às diferentes e múltiplas possibilidades e alternativas apresentadas na sociedades, tanto nas de hoje quanto nas do passado, que emergiram da ação consciente ou inconsciente dos homens; procuram apontar para os desdobramentos que se impuseram com o desenrolar das ações desses sujeitos (BEZERA, 2007, p.42).

Em última análise, diríamos que os processos históricos, bem como as mudanças e permanências que permeiam o ensino dessa disciplina possibilitam, aos educandos, o reconhecimento das diferenças entre os sujeitos históricos e as sociedades em geral o que permite a superação de discriminações e opressões. Afinal, "conhecer os diferentes passados nos permite pensar diferentes futuros. Compreender a historicidade das sociedades nos permite compreender possibilidades de participação criativa e crítica (MONTEIRO, 2010, p.494).

3. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO MODALIDADE ESCOLAR

O educador progressista precisa estar convencido como de suas conseqüências é o de ser o seu trabalho uma especificidade humana. [...] O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas, porque gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recuar, de transgredir.

(PAULO FREIRE, 2007)

3.1- A EJA no campo do direito assegurado pelo Poder Público

A Constituição Brasileira de 1988, conhecida como *Constituição Cidadã*, define, no Artigo 205, a educação como um direito de todos, e no Artigo 208 define a garantia pelo Estado do “ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. A LDB, 1996, complementa tal direito e garante a educação de jovens e adultos ao estabelecer, no Artigo 4, inciso VI, “oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando”; e no inciso VII, “oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas as suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola” (SOARES, 2005, pp.275 e 284).

Em sua tese de doutorado, Leôncio Soares já considerava que, na década de 1980, ocorreram transformações – na ordem política e social – que “influenciaram a redefinição do papel do Estado e sua relação com a educação” (SOARES, 1995, p.263). Assim, o fim do período militar e a redemocratização do país são extremamente importantes para compreendermos a introdução da EJA como um direito constitucional do cidadão e dever do Estado.

Embora conste, na Constituição Federal de 1988, a obrigatoriedade de oferta apenas do ensino fundamental, a LDB de 1996 dedica uma seção específica para a modalidade de educação de jovens e adultos (a seção V). Assim estabelece o Artigo 37, o direito à educação de jovens e adultos, àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na *idade própria*.

Porém, segundo Haddad (1997), a LDB, vista como um grande avanço na garantia e reconhecimento da educação de jovens e adultos, na verdade, vem completar um movimento de transformar a educação de jovens e adultos em uma *educação de segunda classe*. De acordo com o autor, desde o governo Collor, há um processo de desqualificação dessa

modalidade de educação. Embora dedique uma seção à Educação de Jovens e Adultos e lhe possibilite uma aparente flexibilidade, percebem-se algumas contradições nesse documento.

Haddad (1997) ressalta que, embora no Artigo 4, inciso VII, da LDB demonstre preocupação em garantir uma nova concepção de educação de jovens e adultos, superando a ideia de uma educação supletiva, busca-se vinculá-la ao universo do trabalhador. Nos Artigos 37 e 38, que fazem parte da seção V, há uma reafirmação da educação de adultos, relacionada ao sistema de suplência “voltada para a reposição de escolaridade, marcada pelo ensino regular, seus conteúdos e seu modelo” (HADDAD,1997, p. 120-121). Reforça-se assim, a concepção de ensino supletivo, implantado no regime militar. Tal fato, também foi apontado por Di Pierro (2005).

Com efeito, Di Pierro (2005) ainda afirma que a LDB mantém a visão da educação de jovens e adultos como compensatória, inspirada no ensino supletivo, que é visto como instrumento de reposição de estudos não realizados na infância ou adolescência (p.1118). Complementando, Haddad (2007) uma década depois, continua argumentando que a LDB também deixou de contemplar “uma atitude ativa por parte do poder público na convocação e criação de condições para que o aluno possa frequentar a escola” (HADDAD, 2007, p.9).

Acrescenta, ainda, o autor:

Nesse sentido foram deixados de lado vários aspectos, como por exemplo: escolas próximas do trabalho e da residência; criação de condições próprias para a recepção da teleeducação em empresas com mais de cem funcionários; apoio de programas de alimentação, saúde, material escolar e transporte, implementação de formas e modalidades diversas que contemplem os estudantes das diferentes regiões do país; ações com os empregadores mediante processo de negociação com os trabalhadores, fiscalizando o cumprimento das normas legais e criando incentivos e estímulos, inclusive de natureza fiscal e creditícia para a empresa que facilite a educação básica dos seus empregados; incentivo à ação do Estado para escolarização dos funcionários públicos (HADDAD, 2007, p.9).

Assim, o autor salienta que, apesar do reconhecimento da educação como direito de todos, conforme a Constituição de 1988, “os fatos históricos posteriores ao da votação da nova constituição limitaram a concretização desse direito no contexto das reformas neoliberais” implementadas no governo Collor e Fernando Henrique Cardoso (HADDAD, 2007, p.8).

Além disso, Di Pierro (2005) e Haddad (2007) ressaltam que a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef, 1996), ao direcionar investimentos para o ensino regular, impediu a contagem dos alunos matriculados no ensino fundamental de jovens e adultos, o que acabou por

desestimular o investimento e expansão do setor público nessa modalidade, priorizando e focalizando o ensino de crianças e jovens de 7 a 14 anos. A esse respeito, Di Pierro reforça:

O principal resultado da diretriz de focalização do investimento público no ensino fundamental de crianças e adolescentes é a segmentação do acesso dos jovens e adultos aos serviços educativos, o que representa a ruptura do princípio de universalidade e a desconstituição de um direito duramente conquistado (DI PIERRO, 2005, p.1125)

Com efeito, a existência da modalidade EJA nos Estados e Municípios, conseqüentemente, dependia de seus próprios recursos, o que veio a enfraquecer o investimento e ampliação dessa modalidade de ensino. Como salientaram os autores anteriormente citados, o direito à educação foi reconhecido formalmente, mas não proporcionaram condições para que fosse efetivamente consolidado. Se se trata de um direito do cidadão, assegurado na Constituição Federal, em legislações e diretrizes, cabe ao Poder Público assegurar a todos tal direito, de fato, via financiamento.

A propósito, no primeiro governo do presidente Lula (2003-2006), o Fundef foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) o que significou um grande avanço, uma conquista na compreensão da *educação para todos*. Implementado a partir de 2007, o fundo destina recursos federais para a educação básica como um todo, incluindo, agora, a Educação de Jovens e adultos. Assim, o Fundeb tornou-se, um instrumento financiador dessa modalidade de ensino.

Aliás, a Declaração de Hamburgo (1997), nascida da V CONFINTEA, já defendia o Estado como o principal meio de assegurar o direito à educação, como *direito para toda a vida*, independente da idade do educando, como mostra este trecho:

O Estado ainda é o principal veículo para assegurar o direito de educação para todos, particularmente, para os grupos menos privilegiados da sociedade, tais como as minorias e os povos indígenas. No contexto das novas parcerias entre o setor público, o setor privado e a comunidade [...] Educação básica para todos significa dar às pessoas, independentemente da idade, a oportunidade de desenvolver seu potencial, coletiva ou individualmente. Não é apenas um direito, mas também um dever e uma responsabilidade para com os outros e com toda a sociedade. É fundamental que o reconhecimento do direito à educação continuada durante a vida seja acompanhado de medidas que garantam as condições necessárias para o exercício desse direito (DECLARAÇÃO DE HAMBURGO, 1997)

Embora a educação de adultos seja vista, cada vez mais, como uma responsabilidade pública, conforme Leôncio Soares (2001), no início deste século ainda não existe uma política única dos Estados nem dos Municípios, a esse respeito, mas sim uma diversidade de políticas. Isso faz com que cada gestão responda, de maneira diferenciada, às demandas de tal

modalidade de ensino. Assim, existem inúmeros programas e projetos de iniciativas municipais e estaduais em todo o país (SOARES, 2001, p.207). Aliás, esse mesmo autor, já afirmava, na década de 1990, que a Administração Federal reduzira sua ação, no que diz respeito à educação de jovens e adultos, e transferiu para estados e municípios o atendimento a essa população. Assim, segundo o autor, surgiram “iniciativas pontuais em determinados segmentos do Estado definindo políticas públicas em atendimento às necessidades da população” (SOARES, 1995, p.266). Assim, grande parte desse atendimento, se deu pelos sistemas de suplência.

Mas, essa descentralização, das políticas públicas já era conhecida e pontuada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos como atesta este trecho: “dentro de nosso regime federativo, os Estados e os Municípios, de acordo com a distribuição das competências estabelecidas na Constituição Federal, gozam de autonomia e assim podem estabelecer uma normatividade própria, harmônica e diferenciada” (BRASIL, CNE, 2000, p.28). E, mais adiante acrescentam: “A organização de cursos, sua duração e estrutura, respeitadas as orientações e diretrizes nacionais, faz parte da autonomia dos entes federativos” (p.31).

Na opinião de Di Pierro (2005), o tema da descentralização da educação de jovens e adultos é polêmico pois

os que a defendem sustentam que ela favorece a democratização e a qualidade da educação porque potencializa a participação social nas instâncias locais de poder; os que a criticam apontam o risco de aprofundamento das desigualdades educativas preexistentes entre as zonas geográficas do país (DI PIERRO, 2005, p.1126).

Por outro lado, Di Pierro (2005) e Haddad (2007) consideram a ação do Governo Federal indutora ao propor aos governos estaduais e municipais uma orientação pedagógica, através das propostas curriculares. Afinal, a política de descentralização faz com que o Governo Federal fique mais amplamente responsável pelos programas de alfabetização; os municípios, com os quatro primeiros anos do Ensino Fundamental; e os governos estaduais assumem os quatro últimos anos do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, não havendo, portanto, um padrão nacional de oferta no que diz respeito à educação de jovens e adultos.

Tal descentralização também foi apontada, recentemente, no documento da VI CONFINTEA, realizada em Belém, no Brasil, em 2009. Quanto à realidade latino-americana referente à educação de adultos, diz o documento:

[...] El sector del aprendizaje y la educación de adultos sigue siendo um ámbito de acción fragmentado. Las actividades de promoción se disipan en varios frentes y se diluye la credibilidad política, justamente porque la índole tan dispar de las

actividades de aprendizaje y educación de adultos impide identificarlas estrechamente con cualquier otro terreno de intervención de la política social. A la frecuente ausencia de la educación de adultos de los programas de los organismos oficiales corresponden la poca cooperación interministerial, la debilidad de las estructuras institucionales y los escasos vínculos entre la educación (formal y no formal) y otros sectores [...] (CONFITEA VI- MARCO DE ACCIÓN DE BELÉM, 2009)

3.2. A EJA como modalidade de ensino

Na seção anterior enfatizamos que a oferta de ensino aos jovens e adultos que não tiveram estudo na idade própria é obrigatória, porém os Estados possuem autonomia para estabelecer sua estrutura e organização. Sendo assim, “cabe aos sistemas de ensino assegurar a oferta adequada, específica a este contingente, que não teve acesso à escolarização no momento da escolaridade universal obrigatória, via *oportunidades educacionais apropriadas*” (BRASIL, CNE, 11/2000, p.27, grifo do autor). O público para o qual essa modalidade de ensino é destinada é, em sua maioria, composto por trabalhadores, devendo a educação estar voltada para as demandas e especificidades desse público.

A EJA é definida como uma modalidade de ensino, conforme mostra este trecho:

O termo modalidade é diminutivo latino de *modus (modo, maneira)* e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser. Ela tem, assim, um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência. Trata-se, pois, de um modo de existir com característica própria. Esta feição especial se liga ao princípio da proporcionalidade para que este modo seja respeitado. (BRASIL, CNE, 11/2000, p.26,27)

Desse modo, a EJA carrega uma série de especificidades. Ela é compreendida como uma modalidade de ensino que “necessita ser pensada como um *modelo pedagógico próprio* a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos” (BRASIL, CNE, 11/2000, p.9, grifo do autor).

A respeito dessa especificidade Eiterer (2010) tem a seguinte opinião:

A EJA constitui-se, no entanto, numa possibilidade de formação específica para estes educandos, respeitando-os nas suas características humanas, de aprendizagem e de trabalho. Ater-se a sua diversidade geracional, profissional, étnica, social, religiosa etc. traduz-se efetivamente na possibilidade de mobilização de novo currículo, novos conteúdos, métodos, materiais, organizações de tempo e espaço escolar (EITERER, p.110).

Todavia, para definir sua especificidade, é necessário que os professores considerem o contexto cultural dos alunos trabalhadores como uma ponte para o conhecimento que a escola pode lhes proporcionar. Assim, a partir dos saberes próprios e do cotidiano desses educandos, o aprendizado escolar pode tornar-se mais efetivo, superando os *conflitos* e os *fracassos*

escolares que acabam levando a um alto índice de evasão (Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos (CNEJA) 1994, apud GADDOTI e ROMÃO, 2000, p.120).

Na opinião de Arroyo (2005), é necessário entender a trajetória e a especificidade do aluno que busca essa modalidade de ensino, sua vida, para que, de fato, o direito à educação lhe seja assegurado. Sistemas rígidos de educação acabam excluindo o aluno jovem e/ou adulto do sistema escolar.

Defender que os direitos dos jovens e adultos à educação sejam garantidos como direito público significa entender que suas vidas são demasiado imprevisíveis, exigindo uma redefinição da rigidez do sistema público de educação. Essa rigidez foi consolidada quando o sistema escolar estava distante de ter como preocupação a garantia do direito a educação dos setores populares. Para estes, essa rigidez é excludente. Nega seus direitos. Dificilmente construiremos formas públicas de garantia do direito à educação dos jovens e adultos populares sem termos coragem de rever a rigidez de nosso sistema escolar, se não investirmos em torná-lo realmente público (ARROYO, 2005, p.47).

Eiterer e Reis (2009), ao discutirem a tensão entre emancipação e regulação da EJA concluíram que, ao transformar o direito à educação em uma política pública, o ensino passou a ser regrado e normatizado quanto a tempos, espaços e corpos (p.187). Tal tensão de acordo com as autoras, resulta da ação do Estado:

O Estado, como gestor das políticas educacionais, tem estabelecido tais políticas de forma endógena, envolvendo, em sua elaboração, a cúpula do Ministério da Educação. A estrutura desses sistemas e das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. A estrutura desse *sistema* é hierarquizada, verticalizada. Há um *lugar* onde se estabelece o ordenamento das prioridades, onde se decide quais necessidades e interesses serão atendidos. Aos demais envolvidos – professores alunos e funcionários da escola – compete cumprir as determinações legais (EITERER; REIS, 2009, p.188, grifo das autoras).

Sendo assim, acreditamos que os sistemas rígidos apontados por Arroyo anteriormente resultam da tensão referida por Eiterer e Reis (2009). Assim, o Estado, definidor de políticas públicas para a educação, não leva em conta, muitas das vezes, as singularidades dos educandos da educação de jovens e adultos. Apoiando-se em Haddad (2007), as autoras indicam que as tensões entre os processos de emancipação e regulação são decorrentes, de uma lado, da “forte necessidade de formalização de processos no sistema de ensino, currículos, formação de professores, certificações, estrutura”; por outro lado, da “forte tensão para flexibilização no tempo e no espaço, na forma de organização de currículo, na frequência e no diálogo com o aluno e o mundo fora da escola” (EITERER; REIS, 2009, p.189).

Assim, a EJA deveria proporcionar a seus educandos, independentemente do nível de ensino, uma aprendizagem flexível que atendesse à demanda do indivíduo trabalhador,

individuo esse marcado por uma trajetória de exclusões e discriminações, valorizando os saberes experienciais e não apenas o conteúdo escolar.

Afinal, na educação, principalmente de adultos, o conhecimento do aluno deve ser valorizado, “reconhecendo a importância do aluno como sujeito de sua própria aprendizagem e enfatizando aspectos mais metodológicos no tratamento do conteúdo, que teria papel secundarizado” (SIMÕES; EITERER, 2005). Daí a importância do diálogo em sala de aula, para que o professor possa considerar o conhecimento prévio do educando trabalhando com ele para a construção de novos conhecimentos.

Reforçando essa ideia, Sampaio (2005), em trabalho apresentado na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) no grupo de trabalho (GT), sobre formação de professores, deixou claro que, além dos saberes necessários, reconhecidos e utilizados por todos os professores, independentemente da modalidade de ensino, existem alguns pontos a mais que devem ser conhecidos pelos que trabalham com a modalidade EJA. Ainda com base em Ribeiro (1999) e Fávero, Rummert e Vargas (1999), a autora defende que, além dos saberes gerais, é fundamental “conhecer as necessidades de aprendizagem características da idade adulta e da condição de trabalhadores e desenvolver competências para atuar com novas formas de organização do espaço-tempo escolar”. É necessário que os professores reconheçam que “se trata de adultos trabalhadores e esse componente do trabalho é fundamental para basear as escolhas pedagógicas”, e compreendam “os processos de construção de conhecimento pelos adultos em processos de aprendizagem não escolares” (SAMPAIO, 2005, p.4). Enfim, os professores precisam reconhecer a marca de exclusão que vem atrelada aos sujeitos que frequentam a educação de jovens e adultos pois

[...] esta marca da marginalidade neste público dá o tom de uma educação fora do padrão e da necessidade de adequação da escola e do trabalho pedagógico do professor à vida e às necessidades do aluno adulto, que são diferentes da criança; reconhecer e valorizar os alunos como sujeitos, capazes não só de aprender, mas de administrar sua vida e sua sobrevivência pessoal e familiar, participar ativamente da comunidade com autonomia, sem vê-los como receptores passivos da assistência e do favor alheios; perceber que a proposta pedagógica praticada na sala de aula influencia diretamente no envolvimento dos alunos na aprendizagem e na superação de suas dificuldades, desafiando-os positivamente a aprender e incentivando-os a querer retornar todos os dias (SAMPAIO, 2005, p.4).

Da mesma maneira, Lopes e Souza (2005) ponderam, em seu artigo, que a atuação docente é muito importante para o reingresso do aluno à escola. “Por isso, o professor da EJA deve, também, ser um professor especial, capaz de identificar o potencial de cada aluno” devendo ele “perceber o aluno como um ser pensante, cheio de capacidade e portador de

idéias, que se apresentam espontaneamente, em uma conversação simples e em suas críticas aos fatos do dia-a-dia” (LOPES; SOUZA, 2005, pp. 2 e 15). Assim, as autoras sustentam:

O professor da EJA deve compreender a necessidade de respeitar a pluralidade cultural, as identidades, as questões que envolvem classe, raça, saber e linguagem dos seus alunos, caso contrário, o ensino ficará limitado à imposição de um padrão, um modelo pronto e acabado em que se objetiva apenas ensinar a ler e escrever, de forma mecânica.. Enfim, o que se pretende com a educação de jovens e adultos é dar oportunidade igual a todos [...] Deve ocupar-se de fato com a cultura do educando, com sua preparação para o mercado de trabalho e como previsto na diretrizes curriculares da EJA a mesma tem como funções: reparar, qualificar e equalizar o ensino (LOPEZ; SOARES, 2005, p.12-13).

Diante do exposto, podemos dizer que a participação do aluno e sua permanência na escola é uma das respostas possíveis, em grande parte, à prática pedagógica desenvolvida no espaço escolar pelo educador. Se ela não responde às necessidades educacionais desse público, a educação não estará cumprindo sua função.

De acordo com Leôncio Soares (2005), a garantia das condições de acesso e permanência dos alunos nessa modalidade de ensino está relacionada à qualidade da educação, sendo a formação do professor um componente determinante. Nesse sentido, os participantes da VI CONFITEA (2009) redigiram um documento intitulado *Marco de acción de Belém* no qual enfatizaram a qualidade da aprendizagem e educação de jovens e adultos está, entre outras coisas, relacionada com a formação do professor. Desse modo, os 156 estados membros da UNESCO, representantes de organizações civis, interlocutores sociais, organismos das Nações Unidas e o setor privado reuniram-se em Belém e produziram o documento final no qual afirmaram:

Para fomentar una cultura de la calidad en el aprendizaje de adultos hace falta que el contenido y las modalidades conforme a las cuales se imparte la enseñanza sean pertinentes, que se evalúen las necesidades en función de los alumnos, que se adquieran múltiples competencias y conocimientos, que los educadores estén profesionalizados, que se enriquezcan los entornos de aprendizaje y se potencie la autonomía de las personas y las comunidades. Para estos fines, nos comprometemos a: [...]c) mejorar la formación, la creación de capacidades, las condiciones de empleo y la profesionalización de los educadores de adultos, por ejemplo mediante la colaboración con establecimientos de enseñanza superior, asociaciones de docentes y organizaciones de la sociedad civil; [...] (CONFITEA VI- MARCO DE ACCIÓN DE BELÉM, 2009)

Segundo o Relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos (GRALE), o grande desafio da EJA é “gerar e manter o entusiasmo para aprender”. “A motivação depende da oferta de conteúdo relevante, que aborde os contextos e as esperanças dos educandos adultos” (UNESCO, 2010, p.80). Assim, faz-se necessário que o educador esteja atento às

demandas do educando jovem e adulto para, assim, construir sua prática e selecionar o que será relevante para a aprendizagem desse público:

Programas de qualidade para adultos são aqueles que oferecem oportunidades significativas para a mudança pessoal e social positiva. Tais programas exigem currículos e materiais especificamente concebidos para educandos adultos, que sejam abertos a, e baseados em diversas fontes de informação, e que possam ser adaptados às realidades locais e a diferentes grupos-alvo[...]A participação destes na definição e concepção de programas de educação de adultos pode contribuir para sua autoestima pessoal e cultural[...] (UNESCO, Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos, 2010. p.80).

Ao contrário do que é esperado da educação desse público, como exposto nas diretrizes dessa modalidade, bem como nos relatórios que as antecederam e que serviram de conclusão na VI CONFITEA, como sinalizam Eiterer e Reis (2009), ainda existem marcos regulatórios do processo de escolarização de adultos que, muitas das vezes, são traduzidos em uma visão compensatória. Senão vejamos:

Dentre seus efeitos, como por exemplo, podemos citar o fato de que o objetivo de alfabetizar não se fazia acompanhado de um reconhecimento da especificidade dos alfabetizandos e de suas necessidades socioeducacionais; a infantilização das experiências vividas e dos trabalhos escolares; a fragmentação do ensino regular e dos currículos; a educação a serviço do mercado e não para a vida; a falsa autonomia; a avaliação de desempenho e não de processo; a participação de baixa intensidade, a rotatividade e precariedade do trabalho docente da EJA e outras (EITERER; REIS, 2009, pp.184-185)

Infelizmente, estudando a história da EJA, como modalidade de ensino, essas autoras verificaram que tal modalidade se caracteriza, muitas vezes, pela reprodução e transferência, de forma empobrecida, de métodos e currículos voltados para a educação de crianças (EITERER; REIS, 2009).

Na coleção *Didática e Prática de Ensino*, resultante do XV ENDIPE, Rodrigues (2010), professor da UFJF, destaca alguns desafios da EJA.

Estrutura física inapropriadas, material didático que tende a infantilizar e a negligenciar as experiências de aprendizagem, isolamento do professor para lidar com as complexas questões das desigualdades socioeducativas constituem-se em alguns dos desafios mais prementes que precisam ser enfrentados no que se refere à especificidade formativa da educação de jovens e adultos (RODRIGUES, 2010, p.55).

Como vimos, práticas inadequadas, estruturas rígidas, a ausência de formação específica para atuação docente dificultam a efetivação do direito à educação dessa camada da sociedade. Muito ainda deve ser feito em termos políticas municipais e estaduais para que os objetivos presentes, há mais de uma década, na Declaração de Hamburgo, realmente se concretizem, ou seja:

[...] desenvolvam a autonomia e o senso de responsabilidade das pessoas e das comunidades, fortalecendo a capacidade de lidar com as transformações que

ocorrem na economia, na cultura e na sociedade como um todo; promove a coexistência, a tolerância e a participação criativa e crítica dos cidadãos em suas comunidades, permitindo assim que as pessoas controlem seus destinos e enfrentem os desafios que se encontram à frente. (DECLARAÇÃO DE HAMBURGO, 1997)

Por fim, mais uma vez repetimos: não basta proclamar o direito a educação; é imprescindível garanti-lo mediante estratégias de inclusão, de qualidade, entre outros, que permitam ao educando permanecer na escola e não ser dela excluído como, provavelmente, já ocorreu em sua infância. Para que isso ocorra, devem os educadores comprometidos com essa modalidade de ensino, reconhecerem as especificidades do curso e seus estudantes para que, de fato, esse direito se efetive. Isso requer profissionais adequadamente preparados para atuar com tal modalidade de ensino.

3.3- EJA: relação entre formação docente e prática pedagógica

Pensar no reconhecimento da educação de jovens e adultos como uma modalidade de educação é pensar a formação de profissionais que trabalham com tal grupo. Soares e Vieira (2009), pesquisando as trajetórias de formação de educadores da EJA, verificaram que a preocupação com essa modalidade de ensino em diversos estudos acerca da história da Educação de Jovens e Adultos. Segundo os autores, desde a primeira Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos, de 1947, foram feitas críticas sistemáticas à falta de preparação adequada dos professores que atuavam com esse público. O que havia era um sistema precário de ensino, pois a ausência de cursos preparatórios e de formação, de professores fazia com que houvesse transposições do ensino infantil para o de adultos, conforme atesta este relato:

O ensino supletivo definiu-se como réplica do ensino infantil, ministrado a adolescentes e adultos. Delegados regionais, inspetores, diretores de escolas e professores levavam para as suas novas tarefas os velhos hábitos de trabalho e os conteúdos da ação educativa que desenvolviam no ensino primário (BEISIEGEL, 1974 apud SOARES; VIEIRA, 2009 p.154).

Haddad e Di Pierro salientam que, em 1958, no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, “percebia-se uma grande preocupação dos educadores em redefinir as características específicas e um espaço próprio para essa modalidade de ensino” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.112).

A partir desse congresso, a relevância dada à necessidade de discutir as formas e conteúdos da educação de adultos fez com que a formação e profissionalização do educador viesse a ocupar um espaço importante nas discussões teóricas da área (SOARES; VIEIRA,

2009 p.154). Podemos perceber isso em legislações e diretrizes recentes referentes à educação de jovens e adultos:

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 (BRASIL, CNE, 2000, p.56).

A educação de jovens e adultos, ressalta o Conselho Nacional de Educação, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, por tratar de um público específico, com demandas e características cognitivas e culturais diferenciadas das crianças, merece e requer um processo educativo diferenciado. Para tanto, é necessário educadores que reconheçam a diversidade de tal modalidade. Segundo as diretrizes, cabe “as instituições formadoras o papel de propiciar uma profissionalização e qualificação de docentes dentro de um projeto pedagógico em que as diretrizes considerem os perfis dos destinatários da EJA” (2000, p.28). Afinal,

[...]trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas. E esta adequação tem como finalidade, dado o acesso à EJA, a *permanência na escola* via ensino com conteúdos trabalhados de modo diferenciado com métodos e tempos intencionados ao perfil deste estudante. Também o tratamento didático dos conteúdos e das práticas não pode se ausentar nem da especificidade da EJA e nem do caráter multidisciplinar e interdisciplinar dos componentes curriculares (BRASIL, CNE, 2000, p.58).

Soares e Vieira (2009), porém, questionam: em que medida tais proposições relativas à formação de educadores têm se efetivado em políticas voltadas à formação, inicial e continuada, do professor que atuará com esse público específico? E argumentam:

A ausência de uma política de formação específica para o trabalho com jovens e adultos e, sobretudo, de um processo de formação/autoformação permanente dificulta os avanços necessários na consolidação efetiva dos direitos educacionais garantidos constitucionalmente (SOARES; VIEIRA, 2009, p. 156).

Ao configurar-se como modalidade específica, a EJA, como já dissemos, requer profissionais com formação também específica, contemplando determinadas competências para desenvolver os objetivos propostos. Contudo, como nos lembra Laffin, em sua tese de doutorado, “ainda são poucas as instituições brasileiras que oferecem tal formação, ficando a mesma por conta da formação em serviço das redes de ensino” (2006, p.35).

Por sua vez, Arroyo (2006) ressalta que a formação de educadores de jovens e adultos deve ter como foco a concepção de que tipo de educandos estamos tratando:

São jovens e adultos que têm uma trajetória muito específica, que vivenciam situações de opressão, exclusão, marginalização, condenados à sobrevivência, que buscam horizontes de liberdade e emancipação no trabalho e na educação (ARROYO, 2006, p.)

Promover, com esses jovens e adultos, um processo de escolarização focado na recuperação do *tempo perdido*, uma educação apenas bancária, segundo a avaliação freiriana, como vemos em sistemas de suplência, é negar, esquecer sua especificidade (Arroyo, 2006).

Assim sendo, na EJA, assim como em outras modalidades de ensino, espera-se que o educador não pratique uma educação bancária, inibindo o poder criador dos educandos, mas sim uma educação verdadeiramente problematizadora, “de caráter autêntico reflexivo, que implica num constante ato de desvelamento da realidade” (FREIRE, 1987, p.40). A educação, portanto, deve levar o aluno adquirir e produzir conhecimento, refletir e não apenas assimilar informações. Para tanto, é necessário que a prática docente possibilite ao aluno desenvolver tais habilidades, nas palavras de Paulo Freire, que se desenvolva uma *prática progressista*.

Segundo as ideias freirianas, postuladas ao longo das décadas passadas, educadores progressistas são aqueles que lutam por uma educação realmente humana, que possibilita ao educando formar-se como cidadão crítico, reflexivo e atuante. Assim, esse é o tipo de professor que lutará por uma educação mais democrática garantindo aos sujeitos as condições de cidadãos plenos.

O educador progressista precisa estar convencido como de suas consequências é o de ser o seu trabalho uma especificidade humana. [...] O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas, porque gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recuar, de transgredir (FREIRE, 2007, pp. 143 -144) .

Por conseguinte, apoiando-nos nas ideias freirianas (FREIRE, 1993), podemos afirmar que ensinar não é um processo mecânico de transmissão de conhecimento, mas sim uma via de mão dupla na qual quem ensina aprende e ao aprender se ensina. Cabe ao professor, portanto, segundo essa concepção, estimular a curiosidade do aluno, permitindo que ele mesmo construa um conhecimento repleto de significados e sentidos. Para isso, é necessário que o docente compreenda que educação não é adiestramento, memorização, transferência de conhecimento, mas sim um processo marcado pela mediação do professor para a construção de uma aprendizagem significativa, o que demanda atenção efetiva do aluno, sujeito do conhecimento. Assim, uma educação cidadã é aquela que promove a sensibilização, a criticidade, o pensar, a reflexão dos alunos a respeito do mundo.

Desse modo, percebemos que a proposta de Freire para a educação de jovens e adultos baseia-se na realidade do educando, levando-se em conta suas experiências, suas opiniões e sua história de vida. É importante que a aprendizagem escolar tenha significado e possa ser aplicada pelo educando em sua vida.

Nessa perspectiva, ainda no final da década de 1990, Vera Masagão Ribeiro (1999) também defendia, como Freire, a valorização do diálogo como princípio educativo. Para ele, o diálogo deve constituir-se como pilar importante da formação do educador de jovens e adultos. Além disso, a autora reforça que

é inegável o fato de que, ao tratar com alunos jovens e adultos, os educadores se vêem mais provocados a desvencilhar-se de preceitos forjados na tradição de ensino fundamental propedêutico, segundo os quais a formação geral deve anteceder a formação profissional ou, numa perspectiva ainda mais restritiva, *primeiro se assimila depois se aplica*. A educação de jovens e adultos obriga os educadores a focalizar sua ação pedagógica no presente, enfrentando de forma mais radical a problemática envolvida na combinação entre formação geral e profissional, entre teoria e prática, universalismo e contextualização etc. (RIBEIRO, 1999, p.193-194, grifo do autor).

Por conseguinte, a autora, ao examinar a questão da formação de professores na EJA, reitera a necessidade do desenvolvimento de competências que possibilitem ao docente atuar em novas formas de organização do espaço-tempo escolar; buscar alternativas ao ensino tradicional, baseado exclusivamente na exposição de conteúdos por parte do professor; promover a avaliação somativa do aluno (RIBEIRO, 1999, p.195).

Inês Oliveira (2007), ao discutir a organização curricular e as práticas pedagógicas na EJA, ressalta, tal como Freire (2007) e Ribeiro (1999), que a produção do conhecimento e a aprendizagem não se dão meramente pela exposição de conteúdos, feita pelo professor, nem a assimilação pelos educando é mecânica. Segundo Oliveira:

A ideia da construção do conhecimento usando a imagem da árvore pressupõe linearidade, sucessão e sequenciamento obrigatório, do mais simples ao mais complexo, dos saberes aos quais se deve ter acesso. Além disso, pressupõe a ação externa como elemento fundador da *construção* de conhecimentos. A ideia da tecitura do conhecimento em rede pressupõe, ao contrário, que as informações às quais são submetidos os sujeitos sociais só passam a constituir conhecimento quando se enredam a outros fios já presentes nas redes de saberes de cada um, ganhando, nesse processo, um sentido próprio, não necessariamente aquele que o transmissor da informação pressupõe. Isso significa que dizer algo a alguém não provoca aprendizagem nem conhecimento, a menos que aquilo que foi dito possa entrar em conexão com os interesses, crenças, valores ou saberes daquele que escuta (OLIVEIRA, 2007, p. 87, grifo da autora).

Assim, segundo a autora, os processos de aprendizagem envolvem a questão da atribuição de significado, e de sentidos, às informações recebidas. A respeito desse assunto, a autora prossegue denunciando que

restringir o entendimento da ação pedagógica aos conteúdos formais de ensino constitui uma mutilação não só dos saberes que se fazem presentes nas escolas/classes, mas dos próprios sujeitos, à medida que fragmenta suas existências em pequenas *unidades analíticas* operacionais incompatíveis com a complexidade humana. Alguns dos problemas que enfrentamos nas escolas e classes decorrem exatamente dessa organização curricular que separa a pessoa que vive e aprende no mundo daquela que deve aprender e apreender os conteúdos escolares. No caso da EJA, um outro agravante se interpõe e se relaciona com o fato de que a idade e vivências social e cultural dos educandos são ignoradas, mantendo-se nestas propostas a lógica infantil dos currículos destinados às crianças que frequentam a escola regular (OLIVEIRA 2007, p.88, grifo da autora).

Lamentavelmente, como nos lembra a autora, muitas vezes na EJA, os professores não levam em consideração a idade do aluno, pautando-se por propostas do ensino regular, dirigido a crianças e jovens. A esse respeito Eduardo Silva, em publicação recente na Revista Interamericana de Educação de Adultos, tratando da formação de professores chama a atenção para o compromisso político do docente com as classes populares e com a transformação social. Para ele,

um currículo para a formação de professores não pode deixar de refletir que, tal formação, deve ser proposta a partir da realidade dos discentes e do compromisso político-pedagógico para com as camadas populares e para com a transformação de outra sociedade possível. Tal formação irá requerer dos professores o assumir político de uma dada postura antenada com a realidade de vida de seus discentes e a transformação social atual, para outra sociedade alternativa. (SILVA, 2010, p.116)

Desse modo, levar em consideração a realidade de vida dos membros das classes populares, no processo educativo da educação popular/EJA significa que “não se promove educação sem que aspectos da realidade de vida real sejam valorizados (as culturas e as histórias e o modo de vida dos discentes entre outros aspectos)”(SILVA, 2010, p.115).

Por conseguinte, retomando Freire, o professor deve desenvolver uma prática libertadora, dialógica, autônoma, que estimula o educando a desenvolver senso crítico. Desse modo, ele assume o compromisso de transformação social presente na concepção de educação popular. Para tanto, sua formação deve ser voltada para à ótica da emancipação e libertação. Assim, o autor situa uma série de desafios para a formação de professores:

a) considerar a nova realidade social com sujeitos plurais, complexos e suas respectivas demandas; b) ter a realidade dos sujeitos das classes populares (o seu mundo, suas condições concretas de vida) como ponto de partida da ação pedagógica (escolar e não-escolar); c) ter clara a intencionalidade política da educação, ou seja, a luta pela transformação social em favor de todos, sobretudo, os humanos das camadas populares, de seu processo de emancipação e libertação; d) a valorização dos saberes populares ou a valorização dos diferentes saberes que não reforça a sobreposição de um saber considerado maior que um outro.” (SILVA, 2010, p.117)

Como posto no Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (GRALE), uma educação de qualidade deve partir do que os educandos já sabem “envolvendo-os plenamente na concepção dos processos de ensino e aprendizagem”, devendo estar a relação professor aluno no centro do processo educacional (UNESCO, GRALE, 2010. p.94).

Mas, ao contrário do que é esperado desse profissional para que a educação de jovens e adultos seja considerada uma educação de qualidade, “em muitos casos, os educadores de adultos foram inadequadamente treinados, possuem formação mínima, não são adequadamente remunerados e trabalham em condições desfavoráveis educacionalmente” (UNESCO, GRALE, 2010. p.93).

Assim sendo, é indispensável que os cursos de formação de educadores os preparem para lidar com as especificidades desse público e com essa modalidade de ensino. Além disso, devem preocupar-se com a organização dos currículos, a produção de material didático apropriado para esses alunos, bem como de estratégias de ensino para as demandas de tal público (SIMÕES; EITERER, 2005). Como é apresentado nas Diretrizes, "cabe também às instituições formadoras o papel de propiciar uma profissionalização e qualificação de docentes dentro de um projeto pedagógico em que as diretrizes considerem os perfis dos destinatários da EJA" (CNE, 2000, p.28), pois, como assinala Eiterer, “ignorar as especificidades da EJA significa reproduzir a exclusão já vivida por esses alunos” (2010, p.113).

Neste sentido, o desempenho docente é importante para que tal público possa, de fato, alcançar os objetivos propostos, o que demanda investimento:

O investimento em recursos humanos – ou seja, na oferta quantitativa e qualitativa de docentes, com condições adequadas de desenvolvimento contratual, de trabalho e profissional –, é provavelmente o indicador mais importante da qualidade na educação de adultos. Deve ser o ponto focal da qualidade nas políticas educacionais. (UNESCO, GRALE, 2010. p.94).

Por conseguinte, objetivamos, neste estudo, averiguar como tem sido desenvolvida a EJA na Rede Estadual de Minas Gerais, e não como ela deveria ser, como já apontado exaustivamente na literatura. Desse modo, julgamos importante conhecer como esse trabalho vem se configurando na prática, ou melhor, como o educador tem construído sua ação pedagógica.

Partindo das ideias apresentadas pelos autores citados acima no que diz respeito à construção do saber docente, da prática pedagógica, pretendemos investigar a construção da prática pedagógica de professores de História iniciantes que atuam na modalidade EJA.

Assim, queremos elucidar questões como: o que faz o professor ao ingressar na docência na modalidade EJA? Quais suas concepções a respeito dessa modalidade de ensino? Que recursos os professores iniciantes mobilizam para solucionar problemas e dificuldade? Que tipo de orientação o professor iniciante busca para iniciar seu trabalho na EJA? Até que ponto a formação acadêmica tem contribuído para desencadear nesse professor a construção de uma atuação apropriada as suas especificidades?

4- CAMINHOS METODOLÓGICOS

No meio do caminho tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
tinha uma pedra
no meio do caminho tinha uma pedra
Nunca me esquecerei desse acontecimento
na vida de minhas retinas tão fatigadas.
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
no meio do caminho tinha uma pedra

Carlos Drummond de Andrade, No meio do Caminho

Nosso objetivo ao desenvolver esta pesquisa, de natureza qualitativa, era investigar como professores iniciantes que atuam na educação de jovens e adultos na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerias construíram sua prática pedagógica. Como já frisado anteriormente, Tardif (2002, p.51) define, como período de início da carreira docente, os primeiros cinco anos de experiência pedagógica. Utilizaremos a mesma definição temporal utilizada por esse teórico como referência para delimitar o nosso objetivo de estudo.

Posto isso, como apontado Psathas, a pesquisa qualitativa em educação tem se desenvolvido mediante questionamentos aos sujeitos da investigação com o objetivo de perceber “aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem” (PSATHAS, 1973, apud BOGDAN e BILKEN, 1994, p.51). Consideramos, ainda, que as referências teóricas de Tardif (2002) e Perrenoud (1993) destacam a necessidade de romper com a visão normativa de educação para que as investigações em educação possam contribuir, de forma mais concreta, para uma melhor compreensão do ensino. Em relação a isso, Perrenoud argumenta:

Para modificar as ligações entre a prática e a investigação em educação é necessário elaborar uma teoria mais realista da prática, mais descritiva do que prescritiva, incidindo tanto no trabalho na aula como naquilo que acontece à margem dela (releitura da experiência ou preparação das atividades (PERRENOUD, 1993, p.51).

Reforçando tal proposição, Tardif ressalta que:

[...] um dos maiores problemas da pesquisa em ciências da educação é o de abordar o estudo do ensino de um ponto de vista normativo, o que significa dizer que os pesquisadores se interessam muito mais pelo que os professores deveriam ser, fazer e saber do que pelo que eles são, fazem e sabem realmente [...] (TARDIF, 2002, p.259).

Portanto, ao contrário dessa visão normativa, procuramos, neste estudo, conhecer e descrever a construção da prática pedagógica do educador iniciante na educação de jovens e adultos considerando alguns casos particulares da Rede Estadual de Minas, do município de Belo Horizonte. Para tal, adotamos as seguintes estratégias: observação de sala de aula e

entrevistas semiestruturadas. Pretendemos identificar a compreensão do próprio educador sobre sua ação, conforme manifestado por Tardif:

Toda pesquisa sobre ensino, tem, por conseguinte, o dever de registrar o ponto de vista do professor, ou seja, sua subjetividade de atores em ação, assim como os conhecimentos e o saber-fazer por eles mobilizados na ação cotidiana (TARDIF, 2002, p.230).

Procuramos conhecer o *ponto de vista* do professor de História iniciante que atua na EJA e compreender sua ação para, então, e assim pensar nas demandas da formação docente.

4.1- Metodologia: produção do material empírico

Como dito anteriormente, para produção do material empírico desta pesquisa, recorreremos à observação em sala de aula e à entrevista. A escolha de tais instrumentos se deu por acreditarmos que eles nos permitiriam aproximar diretamente dos fatos a serem investigados, isto é, da construção da prática pedagógica de professores iniciantes e da visão deles acerca da própria prática e da modalidade em que atuam.

Optamos pela observação em campo por ser esse um método de investigação que proporciona “contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado” (LUDKE; ANDRÉ, 1986,p.26). Daí poderíamos, estabelecer relação com os sujeitos, professores de História, e com suas práticas pedagógicas. Assim, a observação, nos permitiria verificar a ocorrência (ou não) de determinados fenômenos apontados pelos sujeitos na entrevista, problematizá-los ou criar novas questões de entrevista a partir do que foi observado.

Para a escolha dos sujeitos da pesquisa, selecionamos os licenciados da área de História, pois poderíamos “recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado”. (LUDKE; ANDRÉ, 1986,p.26).

Com o registro da prática no cotidiano da escola, pretendemos, como assinalam Lüdke e André, “chegar mais perto da *perspectiva dos sujeitos* quanto à modalidade de ensino e de seus educandos (1986, p. 26, grifo dos autores), o objetivo desta pesquisa. Conforme os autores: “Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.26).

Segundo Ludke e André, esse instrumento é, muitas vezes, alvo de crítica por provocar alterações no ambiente ou no comportamento das pessoas observadas (LUDKE;

ANDRÉ, 1986,p.27). De fato, ao longo de nossa permanência na sala de aula, percebemos que alguns professores mudavam suas posturas, suas aulas, as datas dos dias de provas. Mas, trataremos dessas alterações ao longo deste trabalho.

Também seguindo as orientações de Bogdan e Biklen (1994), anotamos no diário de campo dados relevantes, descrevemos situações diversas, anotamos reflexões a cerca do observado. Quanto à análise desse material, Ludke e André sugerem que se devam incluir “observações pessoais do pesquisador feitas durante a coleta: suas especulações, dúvidas, incertezas, surpresas e decepções” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.31) o que procuramos levar a cabo. É importante frisarmos que as observações foram anotadas imediatamente no diário de campo, pois, “quanto mais próximo do momento da observação, maior sua acuidade” (LUDKE; ANDRÉ,1986,p.32). Essas anotações, portanto, visavam, como colocado por Vianna, “explicar situações problemáticas” (VIANNA, 2003, p.13) que o estudo procura compreender.

Esclarecidos esses pontos, cumpre-nos dizer que acompanhamos cada um dos professores durante quatro semanas, totalizando oito aulas. O registro em diário de campo foi realizado de forma narrativa. Como levantado por Vianna, “a narrativa é quase sempre usada para oferecer a descrição de episódios que têm princípio, meio e fim” (VIANNA, 2003, p.59). Assim, procuramos descrever as ações e atitudes do educador na construção de sua prática pedagógica.

Quanto as entrevistas, foram realizadas tendo em vista a assinatura do Termo de Consentimento Livrementemente Esclarecido por parte de todos os entrevistados. Elas foram agendadas, gravadas em áudio e posteriormente, transcritas. Nosso objetivo era dialogar com os professores sobre suas práticas. Assim, poderíamos averiguar como percebiam sua prática em relação à modalidade EJA e a seus educandos.

Como sugerido por Alves-Mazzotti e Gewandszajder (1999), após um período de desenvolvimento do trabalho de campo, e maior contato com os sujeitos, em estudo, então realizamos as entrevistas semiestruturadas para colher mais informações a respeito da percepção deles sobre a construção da prática. Essa escuta teve, portanto, como foco principal, a identificação das concepções dos docentes pesquisados a respeito da EJA e de seus alunos. Como afirmado por Ludke e André, a entrevista, após a realização da observação, nos permite correções, esclarecimentos e adaptações tornando-a eficaz para obtenção das informações desejadas (1986, p.34).

Quanto ao roteiro da entrevista procuramos estabelecer uma ordem lógica. Assim, as perguntas partiam de um universo mais simples a um mais complexo, versando sobre a prática do professor e sua concepção. Sobre esse instrumento, segundo Bourdieu (2003) o pesquisador necessita criar uma atmosfera amistosa e de confiança, não discordando das opiniões do entrevistado, tentando ser o mais neutro possível. Acima de tudo, a confiança do depoente é fundamental para o êxito no trabalho de campo. É importante que o pesquisador conheça e reconheça os possíveis efeitos que sua ação exerce sobre o entrevistado, procurando assim, reduzir ao máximo a violência simbólica. Desse modo, segundo Bourdieu (2003), o entrevistado deve estimular a narrativa livre de interferências a fim de que quem é ouvido não se sinta constrangido e possa falar livremente.

Conforme orientações de Rosa e Arnold, procuramos, então, nesta pesquisa, “o estabelecimento de uma inter-relação entre entrevistador e entrevistado” buscando criar um vínculo e um “grau de confiabilidade, resultando em dados fidedignos para a pesquisa” (ROSA; ARNOLD, 2008, p.11). Portanto, nosso objetivo na fase da observação era estabelecer um contato inicial com os sujeitos da pesquisa como forma de criar um ambiente de confiabilidade e diminuir a tensão do depoente no momento da entrevista. Acreditamos que

[...] a confiabilidade é um aspecto relevante da Entrevista, sendo responsável, em grande parte, pela validação dos dados coletados. O maior enfoque, nesse âmbito, deverá centra-se na cordialidade que conduzirá uma inter-relação de confiança. (ROSA; ARNOLDI, 2008,p.22)

Rosa e Arnold (2008) também reportam-se à necessidade do entrevistador deixar a conversação transcorrer livremente, não interferindo, mas selecionando, na fase da análise, apenas as respostas que lhes convier (p.23). Assim, procedemos neste trabalho. A partir da análise do material empírico coletado, realizamos um estudo minucioso da fala dos informantes, durante as entrevistas. E conseguimos um agrupamento válido, conforme recomenda o trecho abaixo:

Nessa etapa, há a busca de uma apreensão profunda de significados nas falas, nos comportamentos, nos sentimentos e delimitados pela abordagem conceitual do entrevistado, trazendo à tona, por intermédio da fala, do relato oral, uma sistematização baseada na *qualidade*. *Devem-se* analisar dados descritivos da realidade, tendo como foco a fidelidade do universo de vida cotidiana dos entrevistados. A função desse sistema é, portanto, apreender o caráter multidimensional dos fenômenos em sua manifestação natural, bem como captar diferentes significados de experiências vividas (ROSA; ARNOLD, 2008,p.66, grifo das autoras).

4.2- O contexto da pesquisa

Não há como prosseguirmos este estudo, sem antes nos ater em alguns dados que, de certa forma, fazem parte do contexto de pesquisa. Com efeito, o Estado de Minas não realizava concurso público para área de professores desde 2005. Em 2011, foi anunciado um concurso estadual para a área de educação, ocorrendo o mesmo no primeiro semestre de 2012, ou seja, após o término da fase empírica desta pesquisa.

Contudo, diante da especificidade da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, que permite o ingresso do docente recém-formado, não concursado, no magistério por meio de contratação temporária, como designados, a escolhemos como campo de desenvolvimento da pesquisa. Corroborando nossa perspectiva, a pesquisa sobre trabalho docente na Educação Básica do Brasil, realizada pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO), aponta que dois terços dos sujeitos docentes entrevistados por eles não prestaram concurso público para o desempenho de suas atividades (GESTRADO,2010, p.41).

Desse modo, os licenciados com até cinco anos de experiência docente, que são os sujeitos desta pesquisa, tiveram a oportunidade de atuar na rede, há alguns anos, como docentes, mediante processo de designação que vem ocorrendo, ano a ano, a partir de determinações de resoluções estabelecidas pela Secretaria de Educação do Estado de Minas. Isso ocorreu, por exemplo, no ano de 2009 a partir da Resolução 1456/2009. Essa resolução estabelecia critérios de ingresso e definia procedimentos de inscrição e classificação dos candidatos à designação para o exercício da função pública na Rede Estadual de Ensino, entre elas, a função docente.

Certo é que os professores designados possuem contrato válido, desde sua entrada até o final do ano letivo. O período máximo do contrato é de fevereiro a dezembro do respectivo ano da designação. Desse modo, os professores, para continuarem atuando na rede devem participar do processo de designação ano a ano, não tendo garantia de que permanecerão na mesma escola que atuaram no ano anterior, nem tampouco de a estabilidade no serviço público e direitos trabalhistas como férias.

Desse modo, muitos docentes em processo de designação foram efetivados pela Lei nº100/2007 (lei aprovada pela Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, que tornou efetivos todos os professores contratados entre o dia 31 de dezembro de 2006 até o dia 6 de novembro de 2007). Tal processo, ainda possibilita a entrada de grande número de recém-

formados e/ou em início da carreira docente no Estado como é o caso dos sujeitos pesquisados.

Esclarecidos esse dados passamos ao estudo dos docentes da EJA, em questão. Existem em Belo Horizonte, segundo o *site* da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, 55 escolas que ofertam a modalidade EJA presencial noturno. Os sujeitos desta pesquisa, licenciados em História, a partir de 2006, foram selecionados mediante contatos realizados com as escolas através das secretárias, supervisões ou direções. Assim, por telefone, contatamos as escolas procurando informações sobre os professores de História que atuassem na EJA. De fevereiro a março várias ligações telefônicas e retornos, infundáveis, foram feitos às escolas da rede em busca de alguém que nos pudesse fornecer informação necessária para a investigação. Queríamos saber, por exemplo, se o professor de História que atuava na modalidade possuía menos de cinco anos de formado, ou seja, se havia formado a partir do primeiro semestre de 2006, pois assim ele se encaixaria na definição de Tardif (2002) como professor iniciante, sendo, portanto, compatível ao perfil do sujeito dessa pesquisa.

Das 55 escolas investigadas, todas ofertavam, também, Ensino Médio regular noturno. E obtivemos, a priori, por telefone, o retorno de 31, e dessas selecionamos cinco sujeitos que se encaixavam no perfil de nosso estudo. Quanto às demais, ou não conseguimos estabelecer contato ou os funcionários da secretaria não possuíam as informações que desejávamos, remetendo-nos à supervisão, direção ou setor de recursos humanos que, em alguns, casos também não souberam nos informar. E, assim, conseguimos selecionar, ainda em março de 2011, cinco professores, como era, inicialmente, o nosso objetivo. Programamos o acompanhamento das aulas de um docente no mês de abril, dois no mês de maio e mais dois em junho, prevendo finalizar a coleta do material empírico ainda no primeiro semestre de 2011.

Assim sendo, iniciamos trabalho de campo em abril, em uma escola da região Barreiro. Ao final do mês de abril, ao contatar professores que iríamos acompanhar no mês de maio, tivemos a notícia de que um deles não estava mais atuando na EJA e que estava lecionando apenas nas turmas do ensino regular, no período da manhã e outro havia entrado de licença. Iniciamos, portanto, a busca por mais dois sujeitos que se encaixassem no perfil da pesquisa. Desse modo, antecipamos nosso trabalho com os docentes que acompanharíamos em junho para o mês de maio/junho, enquanto realizávamos novos contatos com as escolas que, até então, não nos haviam fornecido resposta. Nesse período, acompanhamos dois

professores, de escolas distintas, da região Nordeste. Também em maio/junho contatamos mais 18 escolas, e encontramos mais um professor cujo perfil nos interessava. Não nos foi possível estabelecer contato com seis escolas, por telefone pois não atendia no horário noturno, horário de funcionamento da EJA. Em síntese, nas 49 escolas pesquisadas localizamos seis professores, mas ouvimos quatro deles ao final.

Contudo, ao longo do desenvolvimento da pesquisa fomos percebendo que poucos professores iniciantes lecionavam na modalidade. Isso se deve, talvez, por tratar de alunos apontados pelos docentes como mais comprometidos e dedicados, logo mais tranquilo para o desenvolvimento do trabalho do professor. Desse modo, os efetivos e efetivados, com mais tempo de Estado, têm preferência sob os docentes designados na escolha das aulas e, na maioria das vezes, optam por assumir essas turmas. Um dos entrevistados, ao ser questionado como ingressara nessa modalidade de ensino, assim se manifestou: *"Eu como designado não tenho opção de escolher turma, então foi o que sobrou"* (Apolo).

Assim, vemos que as turmas assumidas pelos profissionais iniciantes, muitas vezes, são apenas aquelas que sobram para compor a carga horária deles. Isso nos mostra a necessidade de futuras investigações com docentes com mais tempo magistério, para conhecer a prática deles.

Afinal, diante das circunstâncias que nos encontrávamos, decidimos trabalhar com quatro sujeitos realizando a última observação em agosto e entrevista em setembro, com um professor de uma escola da região Oeste da Capital. Tal decisão foi tomada por acreditarmos que os dados, até então coletados, nos forneciam elementos suficientes para a finalidade deste trabalho. Aliás, como dizem Rosa e Arnold, “na pesquisa qualitativa não é a quantidade de pessoas que irão prestar informações que tem importância, mas, sim os significados que os sujeitos têm, em razão do que se procura para a pesquisa” (ROSA; ARNOLD, 2008,p.53).

Finalizando, para facilitar a compreensão das informações referentes aos sujeitos da pesquisa, organizamos os dados no seguinte quadro:

Quadro 1- Localização e data das entrevistas

Professor	Localiza a escola	Mês de Observação	Data da Entrevistas	Local da Entrevista	Duração da Entrevista
Hera	Barreiro	Abril	6 de maio	Casa da avó da entrevistada	48min
Apolo	Nordeste	Maio/Junho	27 de junho	Escola	1h 56min
Dionísio	Nordeste	Maio/Junho	22 e 29 de junho e 7 de julho	Escola	3h 43min
Hermes	Oeste	Agosto/Set.	12 de Setembro	Escola	1h 20min

* Ano 2011

4.3- Os sujeitos da pesquisa e o desenvolvimento da prática pedagógica

A escolha por acompanhar o trabalho dos professores de História, como já exposto aqui, se deu não só pela nossa formação na área como também por termos dado aulas dessa disciplina no Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos, desenvolvido na UFMG. Isso também nos motivou desenvolver esta pesquisa. A experiência anterior, pode atuar como fator fundamental no trabalho de campo, como afirma Bourdieu:

Enquanto um jovem físico interroga um outro jovem físico (ou um ator um outro ator, um desempregado um outro desempregado, etc.) com o qual ele compartilha a quase totalidade das características capazes de funcionar como fatores explicativos importantes de suas práticas e de suas representações, e ao qual ele está unido por uma relação de profunda familiaridade, suas perguntas encontram suas origens em suas disposições objetivamente dadas às do pesquisado; as mais brutalmente objetivantes dentre eles não tem nenhuma razão de parecerem ameaçadoras ou agressivas porque seu interlocutor sabe perfeitamente que eles compartilham o essencial do que elas o levarão a dizer e, ao mesmo tempo, os riscos aos quais ele se expõe ao declarar-se (BOURDIEU, 2003, p.698).

Vale lembrar que os professores em questão foram informados dos objetivos da pesquisa e, portanto, das observações e entrevistas a serem realizadas. Garantimos a eles que as informações obtidas seriam utilizadas, exclusivamente, para fins de pesquisa. E, então, por se tratar de professores de História, optamos, entre outras possibilidades, por escolher nomes de deuses gregos já que esses apresentam características definidoras de suas ações, proteções e personalidades procurando estabelecer, minimamente, alguma ligação com os nomes dos deuses gregos que lhes foram atribuídos. Assim escolhemos Hera, Apolo, Dionísio e Hermes. Lembramos, porém, que aos Deuses gregos são atribuídas uma série de características e relações que não serão aqui discutidas. Faremos uma generalização e focaremos em um de seus variados aspectos para justificarmos a escolha destes para nomeação dos discentes acompanhados. A seguir, apresentaremos cada sujeito da pesquisa:

a) Professora Hera

A primeira docente cujas aulas observamos, ao longo do mês de abril de 2011, foi Hera. Hera é a deusa grega que representa, entre outras coisas, a maternidade, característica exclusiva da mulher. Por ser a única mulher no grupo, escolhemos tal deusa para designá-la.

Extremamente simpática, ela mostrou-se receptiva e disposta a contribuir conosco nesta pesquisa. A época, tinha 26 anos, era solteira, não possuía filhos e vivia com a família na região metropolitana de Belo Horizonte, na cidade de Sarzedo. Graduiu-se em História, no final de 2009, por uma faculdade particular⁸ da região metropolitana de Belo Horizonte. Tinha menos de um ano e meio de experiência docente e o mesmo tempo de experiência na EJA. Iniciou-se na Rede Estadual ao mesmo tempo no ensino regular e na EJA.

Inicialmente, agendamos a entrevista para ser realizada na própria escola, antes do horário de aula, no período noturno. Mas, a professora acabou chegando com mais de uma hora de atraso, o que impossibilitou a realização da entrevista. Uma nova data foi agendada, então, na casa da avó da entrevistada em Belo Horizonte. Assim, iniciamos o trabalho no dia 6 de maio, uma sexta à tarde, dia de folga da professora. Foi o depoimento mais breve, comparado com os demais entrevistados, tendo duração de 48 minutos.

b) Professor Apolo

O segundo docente, cujas aula observamos foi Apolo. Ele demonstrou ser muito engajado, procurando dialogar com os alunos. Mostrou dominar as novas tecnologias usando-as elaboração de suas aulas. Além disso, demonstrou grande interesse pela educação buscando aperfeiçoar-se através de cursos, palestras, além de objetivar cursar uma pós-graduação. Assim, por buscar *iluminar, clarear*, sua prática, escolhemos Apolo, o deus da luz, para nomeá-lo.

Esse professor também de 26 anos era solteiro, e sem filhos, habitava com a família em Belo Horizonte em um bairro relativamente próximo à escola em que atuava. Curso uma universidade particular de Belo Horizonte, formando-se em meados do ano de 2008. Possuía, pois, quase três anos de experiência docente e na EJA, aproximadamente um ano e meio.

Vale lembrar, ainda, que nenhum dos professores em questão fizeram cursos de pós-graduação. Apolo foi o que mais demonstrava interesse em aprofundar os estudos mediante uma pós-graduação. Para isso tentaria ingressar no curso de mestrado da FAE/UFMG.

⁸ Não há informação no *site* se se trata de faculdade isolada ou integrada. Tentamos contato, via *email*, mas não houve retorno.

Infelizmente, o acompanhamento de suas aulas, ao longo do mês de maio e junho, foi prejudicado por uma greve no início de junho. Como a paralisação foi duradoura, resolvemos realizar as entrevistas tendo observado apenas seis aulas e não oito como havíamos determinado anteriormente. Assim, no final de junho, foi realizada a entrevista com duração de quase duas horas.

c) Professor Dionísio

No mês de maio e junho, acompanhamos as aulas do professor Dionísio. Dionísio é o deus que representa a festa, o vinho. Por ser muito alegre, animado e *festeiro* escolhemos este nome para representá-lo. Ao contrário da escola de Apolo, a de Dionísio não aderira à greve, o que nos possibilitou concluir as observações das aulas determinadas.

Aos 30 anos, casado e aguardando a chegada do segundo filho, o professor morava com a esposa em um bairro da Capital, conhecido por abrigar uma grande favela e apresentar sérios problemas de infraestrutura. Por isso, ele próprio brincava, durante a aula, com seus alunos, que ele era do morro. Nasceu na região do Vale do Aço e veio para a Capital, quando criança, com a mãe, em busca de melhores condições de vida. Formou-se em 2006, por uma Universidade Federal do interior do Estado. Dos entrevistados era o que possuía maior tempo de experiência docente, porém, o segundo que possuía menor tempo de experiência na EJA, já que passara a atuar na modalidade de ensino, apenas em agosto de 2010. Portanto, à época da entrevista tinha menos de um ano de trabalho com a EJA.

Quanto à realização da entrevista, com este docente, foram necessários três dias: cada qual em uma semana diferente. Devido à reduzida disponibilidade de tempo livre do professor, já que ele, como forma de complementar a renda, realizava trabalhos de motoboy, agendamos as entrevistas na própria escola, duas horas antes do início de sua aula. E, quando ele não chegava no horário marcado, éramos obrigados a terminar nossa conversa em outro dia. Por exemplo: no primeiro dia marcado para entrevista, dia 22 junho, ele compareceu com mais de quarenta minutos de atraso. No segundo dia, 29 junho, também atrasou mais de 30 minutos, o que comprometeu o andamento da entrevista. Por fim, diante da dificuldade da realização e término da entrevista devido aos atrasos, solicitamos o agendamento em um dia em que ele não desse aula à noite, pois, assim, não teríamos de interromper nosso trabalho. Desse modo, o terceiro dia para continuação da entrevista foi agendado para o dia 7 julho. Ainda assim, em virtude de problemas de saúde da esposa, iniciamos nossa conversa com mais de uma hora de atraso.

Assim, a entrevista com esse docente acabou se estendendo mais que o programado, quase 3 horas e meia ao total, com repetições de alguns fatos além dos inúmeros exemplos por ele dados. Essa repetição, em grande parte, se deve aos intervalos entre os encontros tendo ele tempo para repensar e reelaborar suas respostas, o que não ocorreu com os outros. Daí termos gasto com essa o dobro ou até o triplo do tempo programado em comparação com as demais. Em alguns momentos percebemos uma reformulação de ideias, mais claras e objetivas sobre sua prática, como apresentaremos ao tratar da discussão das entrevistas.

d) Professor Hermes

O quarto e último pesquisado foi Hermes. Como ele, além de desempenhar a atividade docente, possuía um *trailer* e, portanto, trabalhava com a atividade comercial, escolhemos Hermes, nome do deus do comércio, para designá-lo.

Hermes tinha 28 anos, formado na mesma universidade em que se formou Hera. Morava com uma tia em Itabira e veio, quando jovem, morar com a mãe, que já se encontrava em Belo Horizonte. Graduado no final de 2008, começou a exercer a profissão docente no início de 2009. Sua experiência na EJA se deu apenas no começo do ano de 2011, ano em que realizamos esta pesquisa. Portanto, dentre os entrevistados, ele era o que possuía menor tempo de experiência na EJA, apenas 7 meses. A entrevista foi realizada em setembro de 2011, na própria escola, conforme solicitado pelo professor, tendo duração de uma hora e vinte minutos.

Apresentados os professores entrevistados, como forma de sistematizar os dados pessoais e do acompanhamento agrupamo-los em quadros como se vê abaixo:

Quadro 2 - Dados pessoais dos entrevistados

Professor	Idade	Estado civil	Ano da formatura	Tempo de atuação na educação	Tempo de atuação na EJA
Hera	26 anos	solteira	2º semestre 2009	1 ano e 3 meses	1 ano e 3 meses.
Apolo	26 anos	solteiro	1º semestre 2008	2 anos e 9 meses	1 ano e 6 meses
Dionísio	30 anos	casado	1º semestre 2006	4 anos 8 meses	10 meses
Hermes	28 anos	solteiro	2º semestre de 2008	2 anos e 6 meses	7 meses

Quadro 3 - Calendário de observação das aulas

Professor	1º dia (2 aulas)	2º dia (2 aulas)	3º dia (2 aulas)	4º dia (2 aulas)
Hera	4 de abril: 19h40min às 20h 20min/ 20h 20min às 21 h.	11 de abril: 19h às 19h 40min/ 20h20min às 21 h.	18 de abril: 19h às 19h 40min/ turma dispensada.	25 de abril: 19h às 19h 40min/ 20h20min às 21 h.
Apolo	19 de maio: 21h 20min às 22h/ 22h às 22:30	26 de maio: 21h 20min às 22h/ 22h às 22:30	02 de junho: 21h 20min às 22h/ 22h às 22:30	Paralisação/ Greve
Dionísio	31 de maio: 18h50min às 19h30min/ 19h30min às 20h10min	1 de junho: 19h 30min às 20h10min/ 20h20min às 21h.	7 de junho: 18h50min às 19h30min/ 19h30min às 20h10min	8 de junho: 19h 30min às 20h10min/ 20h20min às 21h.
Hermes	23 de agosto: 19h às 19h40min/ 19h40min às 20h20min.	29 de agosto: 19h às 19h40min/ 19h40min às 20h20min.	30 de agosto: 19h às 19h40min/ 19h40min às 20h20min.	5 de setembro: 19h às 19h40min/ 19h40min às 20h20min.

É importante destacarmos que dos quatro sujeitos pesquisados, dois deles, Dionísio e Hermes, realizavam atividades paralelas à educação: um fazia *bicos como motoboy* e o outro era sócio de um trailer de sanduíches. Ressaltamos, porém que segundo estudo desenvolvido pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (2010) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (GESTRADO/FaE/UFMG) 87% dos docentes exercem atividades voltadas exclusivamente para a educação havendo, portanto, um número reduzido de docentes que atuam em atividades paralelas (GESTRADO, 2010p.29).

Aliás, como ressalta Ludke, o baixo salário dos professores faz com que os homens, em geral chefes de família, procurem outras atividades para completar o salário, como fora o caso de Apolo(LUDKE, 2002, p.82).

Apresentaremos abaixo as observações realizadas nessa pesquisa, buscando conhecer a prática desempenhada pelos docentes, que trabalhavam na EJA. Lembramos, novamente, que o número de aulas observadas foi pequeno, permitindo-nos, apenas, uma aproximação das práticas e não uma avaliação mais ampla do trabalho do professor, aliás como já fora exposto acima, o objetivo principal desta pesquisa era a entrevista.

4.3.1 Hera

Em abril de 2011, iniciei⁹ o acompanhamento das aulas da professora Hera, professora de história na EJA, de uma escola na região Barreiro. Observei as aulas nas turmas do 1º e 2º ano da EJA, conforme os dias e horários apresentados no quadro.

Assim, no primeiro encontro, em conversa informal na sala dos professores, antes do início das aulas, ela disse que era recém-designada na escola estando lá há apenas 15 dias, logo ainda estava aprendendo. A professora demonstrou grande preocupação em deixar claro que, às vezes, percebia que não sabia algo sobre a matéria e lia no livro de História, juntamente com os alunos, para lembrar-se do assunto.

Quanto ao material didático, a professora informou que o livro de História utilizado pelas turmas de EJA fora fornecido pela escola para todos os alunos. O livro utilizado é o conhecido *História: das cavernas ao terceiro milênio* das autoras Myriam Mota e Patrícia Braick, editora Moderna, voltado para o Ensino Médio regular. Em tal conversa, ela também apresentou alguns outros materiais, livros e apostilas por ela utilizados para elaboração de suas aulas.

Na primeira aula observada, no dia 4 de abril, na turma do 2º ano, percebi que a maioria dos alunos estava na faixa etária compreendida entre 30 e 50 anos, havendo presença de poucos jovens. Dos 32 alunos matriculados na turma, 26 estavam presentes. Como é comum verificar nas turmas híbridas, do ponto de vista etário, os mais velhos permaneciam à frente da turma, enquanto os mais jovens ficavam ao fundo.

A professora iniciou a aula colocando no quadro de giz a resposta ao questionário sobre o iluminismo discutido na aula anterior. Os alunos, então, copiavam do quadro de giz a resposta correta ao questionário. Ela reproduzia, de sua apostila, as respostas das questões, não solicitando nenhuma resposta dos alunos. Enquanto boa parte da turma anotava a *resposta correta*, duas alunas, mais novas da turma, ao fundo, apenas conversavam sem parar, não escrevendo nada.

Alguns alunos mais velhos, ao copiarem do quadro as respostas, demonstravam conhecer a matéria referindo-se ao século XVIII, como século das luzes, em oposição ideia das trevas dos séculos anteriores. Terminada as anotações a professora fez a chamada da turma, pelo número. Ela realizou a chamada duas vezes seguidas, uma para o seu diário e outra para a secretaria.

⁹ Ao longo da observação e entrevista haverá oscilação da 1ª pessoa do plural para 1ª pessoa do singular já que a produção do material empírico foi realizado pela pesquisadora apenas.

A professora comunicou aos alunos que eles teriam prova aberta na semana seguinte e perguntou três vezes, a que hora terminava a aula. Faltando cinco minutos ainda para o término da aula, ela veio até o fundo da sala, para saber se estava tudo certinho, demonstrando preocupação com o que redigia.

Acompanhei a professora até a outra turma de EJA, do 1º ano. O conteúdo que ele estava trabalhando era Mesopotâmia. Percebi que, na aula anterior, os alunos fizeram resumos de diferentes páginas do livro didático sobre o tema. E, nessa aula, Hera pediu aos grupos que produzissem um único texto a partir dos resumos realizados na aula anterior. Uma aluna manifestou dúvidas em relação a matéria, não compreendendo o texto do livro. A professora insistiu no trabalho em grupo e afirmou que passaria nos mesmos dando orientações. A professora justificou, de forma muito sincera, que Mesopotâmia era uma matéria difícil e que ela também tinha dúvidas a respeito.

Os alunos continuaram apontando incompreensão dos temas lidos e resumidos na aula anterior. Alguns perguntaram se Mesopotâmia era uma religião, outros falaram que era um país. Hera tentou dar algumas explicações, mas atendo-se à questão religiosa, afirmou que eles tinham vários deuses e pediu aos alunos que olhassem a matéria no livro porque, segundo ela, era muito difícil de explicar. Ao elucidar a questão da religião dos povos da Mesopotâmia, Hera falou de sua religião, a espírita. A discussão virou para a questão religiosa nos dias de hoje. Uma única pessoa começou a falar de sua religião, a evangélica, e os demais alunos ficaram dispersos.

Afinal, uma aluna perguntou o que cairia na prova daquela quinta-feira. Hera explicou que daria um texto para eles desenvolverem uma redação. Mais uma vez, a professora afirmou que a matéria era complicada e cheia de detalhes e por isso não sabia explicar algumas coisas em voz alta.

Faltando cinco minutos para o término, os alunos conversavam. A professora conversou com um pequeno grupo à frente da sala sobre religião. Ela acrescentou que a próxima matéria seria mais fácil. Ao final da aula, perguntou se os alunos entenderam alguma coisa. Uma aluna, ao fundo da sala, disse em voz baixa: - "*Não entendi nada. Você não falou nada*".

A caminho da sala dos professores Hera perguntou novamente minha opinião sobre a aula. Afirmou: "até que não foi muito mau, porque não sabia nada de Mesopotâmia". Tentei tranquilizá-la dizendo que estávamos ali para observar a relação em sala com os alunos e sua prática em geral. Notamos a preocupação da professora com a opinião da pesquisadora.

As provas que seriam quinta-feira foram adiadas para segunda, justamente no dia em que acompanhávamos as aulas. Desse modo, no segundo dia de observação, dia 11/04, a professora aplicou prova nas duas turmas que acompanhávamos.

Na turma de 1º ano os alunos consultavam o caderno e livro didático para realização da avaliação. Parecia que eles passavam a limpo algo que já havia sido feito em sala, pois os resumos feitos ao longo das aulas constituíam fonte de consulta. A professora nos forneceu uma cópia da prova. Nela constava um mapa da região da Mesopotâmia e um pequeno texto sobre a região. Percebemos no texto problemas de digitação e/ou erros ortográficos porém, isso não era questionado pelos alunos. Eis a questão da prova:

*"Elabore um texto sobre mesopotâmia, **comentantados** sobre sua importância na nossa História. Por **gentilezagostaria** que vocês fizesse com letra bem **legível** para que eu possa entender suas interpretações. Esse texto devera conter **começo meio e fim, máximo 30 linha muito cuidado com erros ortograficos**"* (Cópia literal do texto presente na prova de Hera, grifo nosso).

Ora, o texto deveria ser apresentado da seguinte forma:

Elabore um texto sobre a Mesopotâmia **comentando** sobre sua importância para a História. Por **gentileza, gostaria** que vocês fizessem letra **legível** para que eu possa entender suas interpretações. Este texto deverá conter **começo, meio e fim** com máximo 30 **linhas. Muito** cuidado com os erros **ortográficos**.

Embora a professora tenha solicitado que os alunos tomassem cuidado com os erros ortográficos a prova apresentava esses erros. A prova era bem genérica, possibilitando ao aluno abordar um pouco de tudo que fora desenvolvido nas atividades realizadas e sala. Assim, ao contrário do que é solicitado na questão, percebemos que não há, por parte dos educandos, uma interpretação sobre o assunto, mas sim uma cópia do livro e do caderno para prova.

Enquanto os alunos faziam a prova, a professora permaneceu à frente escrevendo em seu diário. Alguns alunos chegaram atrasados perdendo a prova. A professora permitiu que eles a fizessem no dia seguinte.

Na turma de 2º ano, a prova era composta de sete questões abertas e uma associativa sobre o tema Iluminismo. Nessa turma, a avaliação seria sem consulta, mas, como os alunos alegaram que estavam muito nervosos, a professora permitiu que eles olhassem o caderno apenas.

Notamos que alguns alunos pegaram o livro e começaram a folhear em busca das respostas. Alguns alunos apresentaram dúvidas e chamaram a professora para dar esclarecimentos. Essa prova, como a do 1º ano, também apresentava erros de digitação e/ou ortografia, comprometendo o entendimento da questão como, por exemplo:

Questão 2: "**Deposito** esclarecidos é como ficaram conhecidos os **mercadores absolutistas** que tentaram colocar em **pratica** alguns **principios iluministas**. Em geral, que **tipode** medidas eles adotavam?" (Cópia literal do texto presente na prova de Hera, grifo nosso).

A questão deveria ser:

Déspotas esclarecidos **foram** como ficaram conhecidos os **monarcas** absolutistas que tentaram colocar em **prática** alguns **princípios iluministas**. Em geral, que **tipo de** medidas eles adotavam?

Ao contrário da turma anterior, os alunos apontaram os erros ortográficos presentes na questão já que dificultavam a compreensão do enunciado. Além disso, uma das questões referia-se a uma imagem (com problemas de definição) sendo feita uma pergunta a respeito sem haver o ponto de interrogação, como mostramos a seguir:

"7) *O que essa imagem representa para os iluministas:*"

Com efeito, em vinte minutos de prova, verificamos que alguns alunos não haviam respondido a nenhuma questão. Uma aluna, ao fundo da sala, ditava para outra a resposta da questão sem que a professora percebesse. Outra aluna dizia que as questões da prova eram iguais as dos questionários passados no quadro nas aulas anteriores, outros acharam a prova difícil.

No terceiro dia de observação, dia 18 de abril, a escola apresentou um problema de falta de luz e a aula demorou mais de 20 minutos para começar. A vice-diretora realocou as turmas do turno da noite. Algumas turmas foram dispensadas e outras redirecionadas para salas do turno da manhã que possuíam luz. A turma do 1º ano foi para uma sala ao lado da cantina e estava bastante agitada.

Na aula anterior a docente havia solicitado aos alunos um resumo do capítulo do livro didático sobre feudalismo. Então, explicou, brevemente, o assunto e fez a chamada. Enquanto isso, alguns alunos copiavam o resumo dos cadernos dos colegas para que ela desse visto. Enquanto isso, uma aluna vendia chocolate na sala. Os discentes aguardavam, ansiosos, por esse visto, pois, ao final do bimestre, eram contabilizados e pontuados. E assim, a aula

terminou com a professora dando visto nos cadernos dos alunos. A outra turma que seria acompanhada foi dispensada devido ao problema de energia na escola.

No quarto e último dia de observação, dia 25 de abril, a docente destinou o tempo da aula para contabilizar os vistos nos cadernos de ambas as turmas acompanhadas. Ela pediu para que os alunos fossem, um a um, na ordem da chamada, à sua mesa para que ela conferisse os cadernos. Presenciei o caso de um aluno que chegou atrasado, pegou o caderno de um colega e apresentou à professora, como se fosse seu, e ela atribuiu-lhe a pontuação.

Concluimos que a prática da professora, nesse curto contato, era calcada em estratégias como resumo e cópia do livro, que se distanciavam daquilo que se estabelece como objetivo do ensino de História. A nosso ver as estratégias empregadas foram as que ela conheceu como aluna. Além disso, percebemos uma grande preocupação com nossa presença.

4.3.2 Apolo

Em conversa informal no dia 28 de abril, convidado a participar desta pesquisa, Apolo chamou atenção para o planejamento da escola, elaborado no final de 2010, pelo conjunto de professores de cada disciplina. O docente demonstrou ser extremamente tranquilo e disposto a contribuir com a pesquisa. Assim, iniciaria a observação, na semana seguinte, dia 5 de maio. Contudo, ao chegar à escola, alguns alunos já iam embora, pois haviam finalizado uma prova. Procurando a direção da escola, fui informada que todos os alunos da escola, naquele dia, estavam fazendo uma avaliação externa e o professor que acompanharia estava aplicando-a. Dessa maneira, não houve a observação de aula naquele dia.

Na semana seguinte, esse mesmo professor avisou que também não seria possível acompanhar a aula dele naquela semana, pois iria, juntamente com mais algumas pessoas da escola, viajar para realização de um curso. Desse modo, iniciei as observações de suas aulas apenas no dia 19 de maio, em uma turma de EJA, do 2º ano na qual ele dava duas aulas geminadas. Ele me apresentou à turma e disse que realizava uma pesquisa sobre eles, ou seja, EJA. Frisou que havia elogiado a turma, que era boa e tranquila, com o intuito de que eles não me decepcionasse.

Percebi que a turma era bastante jovem e embora na lista de chamada, segundo o docente, houvesse 33 alunos inscritos, estavam presentes apenas 19. Desses, a grande maioria tinha idade entre 18 e 25 anos, havendo poucos acima dessa idade. Estes eram mais sérios e

sentavam-se mais à frente, como já observado anteriormente. Os alunos mais jovens, que conversavam e brincavam muito, ficavam ao fundo da sala.

Apolo entregou as provas e trabalhos realizados no bimestre anterior, alguns alunos brincaram com as notas um dos outros. Após isso ele começou a passar a matéria na lousa, sobre a 1ª Guerra Mundial, cujo resumo se encontrava sobre sua mesa. Os mais velhos copiavam em silêncio, enquanto os mais novos brincavam bastante. E dois alunos entraram na sala trazendo vários livros de História intitulados *Nova história integrada*, livro utilizado no Ensino Médio regular. Vale lembrar que os educandos da EJA não possuíam livro didático. Assim, quando precisavam utilizá-los, o educador solicitava que os buscassem na biblioteca da escola não podendo levá-los para casa, devendo utilizá-los apenas no espaço escolar.

Por várias vezes, ao longo da aula, os alunos perguntaram ao professor quando ele falaria a nota final do bimestre. Ele já havia dito que só falaria as notas após a explicação da matéria. E as brincadeiras continuavam, apesar do docente repreendê-los. Assim, ao contrário do que dissera o professor, a classe demonstrava ser muito agitada, com conversas paralelas e brincadeiras lembrando-nos turmas do ensino regular.

Enquanto os discentes acabavam de copiar a matéria, o professor aproveitou para visar os cadernos de alguns e para apresentar as notas do bimestre anterior, em voz alta. Os alunos passaram a comentar os resultados.

Em seguida, Apolo pediu atenção e iniciou a explicação da matéria, antes recordando o conteúdo da aula anterior: partilha da África, disputa entre França e Alemanha, política de alianças e o estopim da guerra (a morte de Francisco Ferdinando). E, então, ele iniciou uma discussão sobre a Primeira Guerra Mundial e por que ela recebera esse nome, perguntando aos alunos: - "*Alguém saberia dizer por quê?*" Um aluno respondeu: - "*Grandes proporções*".

O professor continuou reacionando o uso de armas químicas na Primeira Guerra com cartas que chegaram aos Estados Unidos, há alguns anos. Nisso, um aluno respondeu: "*antrax*". O docente estabeleceu relações entre o uso de armas químicas durante a Primeira Guerra com o episódio recente da contaminação de americanos com *antrax*. A aula se estruturava por meio de diálogos e, sempre que possível, o professor relacionava os fatos históricos aos dias atuais. Continuando a explicação sobre o tema, o professor perguntou se alguém saberia o que era trincheira e alguns alunos explicaram conforme sabiam. Apolo referiu-se à proliferação de doenças nas trincheiras, incentivando alunos a abordarem o assunto.

Mesmo se esforçando para envolver os alunos nos conteúdos em pauta, alguns brincavam ao fundo da sala. Um educando perguntou se nessas guerras eles comiam gente. Apolo respondeu que eram necessárias pesquisas para respondê-lo, mas aproveitou a pergunta para tratar dos rituais de antropofagia, praticados pelos indígenas. Ele reforçou a ideia de respeito a outras culturas já que essas práticas tinham um significado para os grupos que o praticavam, que não apenas a satisfação, alimentação. O educador aproveitou de um questionamento discente, do qual não tinha resposta, *a priori*, para sinalizar a necessidade de pesquisas para o conhecimento de determinado assunto. Assim, impedindo respostas fechadas, que poderiam acarretar erros ou apontamentos sem fundamentação. Além disso, aproveitou para discutir práticas antropofágicas indígenas e o seu significado, desconstruindo preconceitos ou visões simplistas e descontextualizadas dessa prática.

Continuando a reflexão sobre a Primeira Guerra Mundial, Apolo referiu-se a historiadores que justificam o despontar dos Estados Unidos como potência econômica, ao participar da guerra, as vantagens dessa participação, sem ter conflitos e destruição em seu território. Mais uma vez ele recorreu a concepções e visões acadêmicas para fundamentar, sua exposição.

Nesse ponto, ele retomou o imperialismo, que foi um antecedente da guerra, e seus objetivos e fez relações com empresas estrangeiras e seus interesses nos dias de hoje. Ele refletiu, junto com os alunos, sobre as riquezas (água, petróleo) brasileiras em oposição ao Japão, que não possui grandes fontes de riquezas minerais. O educador não ficou preso apenas ao conteúdo histórico específico, mas procurou estabelecer relações com os dias atuais, o que é de grande importância para a formação de sujeitos críticos.

Ao término da aula, Apolo pediu aos discentes que comparecessem à aula na sexta-feira, pois, na última aula, havia, apenas, cinco alunos na sala. Muitos brincaram dizendo que sexta era *dia D*, logo era muito difícil vir à escola. Terminada a aula, ao sairmos, ele comentou que os educandos mais jovens pediam para vir para a EJA, apenas por ser mais rápido, dois anos para a conclusão do ensino médio. Porém, segundo Apolo, esses alunos eram os mais indisciplinados e descomprometidos.

A observação da segunda aula desse professor iniciou um recado dado por um aluno. Tratava-se de uma gincana, que ocorreria na escola, em parceria com o Unibanco: Projeto Superação. Alunos perguntaram se haveria nota para os que participassem. O professor disse que provavelmente sim. Sobre a gincana, o aluno informou que haveria uma palestra sobre *bullying*. E um outro perguntou se era bule de café. Muitos não o levaram a sério. O professor,

colaborando com as informações sobre o evento, acrescentou que haveria também retirada de carteira de trabalho e novamente, um aluno perguntou se haveria carteira de motorista também.

O professor, ignorando as brincadeiras dos alunos, retomou a aula anterior na qual os alunos leram o texto *tecnologia e guerra* e o comentaram. Quatro alunos leram o texto que produziram. Uma educanda se habilitou a fazê-lo, mas foi a colega quem o leu. Os textos lidos, em geral, por três alunos que se manifestaram voluntariamente, eram bem escritos e apresentavam razoável análise do assunto. De fato, a aula de Apolo levava à reflexão e à participação dos alunos, porém alguns alunos brincalhões comprometiam o andamento das aulas bem como o nível de reflexão.

A respeito das tecnologias de guerra, o professor esclareceu que alguns inventos utilizados na guerra não foram criados exclusivamente para isso, como, por exemplo o avião. Assim, pediu aos alunos que dessem títulos aos seus textos. Lembrou que o título depende do texto, portanto, deveria ser dado ao final da produção contribuindo, de maneira diversa, para a formação de seus educandos.

Os discentes foram levados para o laboratório de informática da escola que possuía computadores relativamente novos. Os alunos assistiriam a vídeos sobre tecnologia de guerra, disponível no *site* de história, elaborado pelo próprio professor. Percebemos que, enquanto o docente preparava os computadores e dava algumas instruções, alguns brincavam com celular: um ouvia músicas; outros dois pareciam conversar com as namoradas. Isso nos remete a concepção tradicional de muitos que acreditam que atividades fora do espaço da sala não é aula.

Os alunos eram organizados em duplas, nos computadores, mas três ficaram em pé, sem lugar. Além disso, alguns computadores não ligavam e, em outros, a internet não funcionava. E assim, com muita dificuldade, Apolo foi realocando os alunos, abrindo a página de seu *blog*, e, portanto, do vídeo, nos computadores. Após os educandos terem conseguido iniciar a visualização dos vídeos, a direção da escola solicitou que eles subissem para a sala de aula, pois, em virtude das eleições para direção do colégio, que ocorreria no domingo seguinte, uma das chapas passaria nas salas para se apresentar e conversar com os alunos. Desse modo, muito esforço fora feito para que a maioria dos alunos assistisse apenas trechos pequenos do que havia sido programado pelo professor. Esse tentava fazer da aula um espaço de reflexão e diálogo, disponibilizava recursos midiáticos para desenvolver o conteúdo, mas

encontrava dificuldades tanto por parte da estrutura da escola quanto por parte de alguns alunos que tumultuavam as aulas.

No dia 2 de junho, terceiro dia de observação das aulas de Apolo, a escola encontrava-se em clima de eleições e na turma havia apenas onze alunos. Com a falta de uma professora, nos horários anteriores, a escola subiu o horário dessa turma e muitos foram embora. O professor iniciou a aula retomando as cinco questões que havia solicitado, na aula anterior. Uma aluna leu a sua resposta e o educador explicou-a e contextualizou-as, assim, outros alunos apresentaram suas respostas.

Notamos que essa aula foi diferente. A turma estava em silêncio, pois os mais jovens, que conversavam muito e tumultuavam a aula, faltaram. Assim, ao discutir os antecedentes da Primeira Guerra, os educandos falaram, participaram e o professor pôde anotar essas ideias no quadro. Ele ressaltou que, embora a ideologia imperialista justificasse suas ações, afirmando que estavam levando o desenvolvimento às regiões atrasadas, na verdade, os interesses eram outros: explorar mercado consumidor e matéria-prima. Por conseguinte, ele fez uma análise do episódio histórico, trabalhando com a justificativa e o real interesse.

No decorrer da discussão um discente dissera não ter entendido a colocação e o professor, pacientemente, explicou, novamente, lembrando os interesses dos imperialistas em implantar indústrias na África e Ásia. O educador estimulou os alunos a responderem questionamentos que eram feitos por ele referentes a correção da atividade. As questões propostas por esse docente seguiam uma lógica para que os discentes compreendessem a Primeira Guerra. Assim, a questão um referia-se aos motivos da guerra; a questão dois, ao estopim - a morte de Francisco Ferdinando; a terceira, apresentava os países envolvidos no conflito; a quarta, referia-se a participação do Brasil; e a quinta, chamava a atenção de a Primeira Guerra ser considerada um marco para ascensão dos Estados Unidos, como potência mundial.

Corrigindo as questões, o professor indagou os discentes se eles já haviam assistido a algum filme de guerra. Um citou um dos filmes do *Rambo*, que retrata a Guerra do Vietnã. Apolo chamou a atenção para a necessidade de termos cuidado com as ideologias presentes nos filmes. Segundo ele, ao assistir a esse filme do *Rambo*, por exemplo, ninguém lembra que os Estados Unidos perderam a guerra. *Rambo* mata vários vietnamitas e parece que os Estados Unidos são os vitoriosos.

Mesmo tendo observado um menor número de aulas desse professor, comparando-se com os demais, percebemos na prática de Apolo, um engajamento para construção de suas

aulas, transformando-as em mais atraentes, elaborando e selecionando mídias, desenvolvendo uma aula dialogada. Também percebemos o esforço desse educador em estimular a participação dos educandos, bem como em formar sujeitos críticos e reflexivos através do estabelecimento de relações entre acontecimentos históricos e questões da atualidade, possibilitando uma leitura do mundo.

4.3.3 Dionísio

Dionísio demonstrou ter boa relação com os alunos. Todos na escola, diretora, funcionários e alunos, falaram bem do professor ressaltando que os alunos gostavam muito dele. Iniciei o acompanhamento de suas aulas no dia 31 de maio. As escolas da Rede Estadual encontravam-se em greve, porém sua escola não paralisara suas atividades. Contudo, havia poucos discentes em sala, já que alguns faltaram pensando que a escola também estava em greve.

Com efeito, observei as turmas de 1º e 2º ano da EJA. O professor demonstrou ser bastante descontraído e brincalhão. A turma do 2º ano era composta por alunos mais jovens. Eles saíam da sala e voltavam sem pedir autorização ou comunicar o professor. Ele iniciou a aula pedindo aos alunos que se assentassem e retomou o assunto da aula anterior. Discutiu com os alunos o papel do Ministério Público. Para isso, serviu-se de uma notícia publicada em um jornal popular da Capital. Ele leu uma reportagem sobre as eleições para direção nas escolas estaduais que seria realizada na semana seguinte. Alguns alunos, em silêncio prestavam atenção na leitura da reportagem, outros conversavam e brincavam, não se preocupando com a leitura. O docente sustentou que o Ministério Público era procurado para a resolução de questões na esfera pública, referente ao governo. Enquanto ele discutia as ações, um aluno folheava a parte de esportes do jornal, e outro mexia no celular.

Tentando motivar os alunos, o professor fugia do *conteudismo* procurando refletir sobre questões atuais, sobre conhecimento político e de utilidade pública. Mas os alunos continuavam apáticos. Isso demonstra, a nosso ver, que discussões que fogem do conteúdo tradicional não são vistas como aula, pois, assim que o professor *começou a matéria* os discentes abriram o caderno.

Assim sendo, ele realizou uma revisão sobre o fim do Feudalismo e a Formação dos Estados Modernos. Dionísio, constantemente, procurava estabelecer relações entre o conteúdo histórico e os dias de hoje, falando da política da época e da dos dias atuais. Ele referiu-se ao financiamento, feito pela burguesia, para formação dos Estados Nacionais e estabeleceu

relação com os exércitos atuais. Segundo ele, naquela época os exércitos eram mercenários frisando que "*boa coisa não era*", enfatizou o sentido pejorativo da palavra mercenário, ao xingarmos alguém com esse termo. Ele perguntou aos alunos: - "*Por que para a burguesia era bom acabar com o feudo?*" E um aluno respondeu: - "*Porque ele podia comercializar livremente*".

Ele abordou a ideia de lucro, condenado pela Igreja na período medieval e comparou a prática da cobrança dos juros condenada à época, com a de hoje cobrados pelas operadoras de cartão de crédito. Embora ele se esforçasse para transformar a aula e as discussões históricas em temas acessíveis aos educandos, apresentando exemplos e comparações com elementos da contemporaneidade, alguns alunos, os mais jovens, situados ao fundo da sala, não se envolviam com o assunto e permaneciam mexendo no celular, escutando música com fone de ouvido ou deitados sobre a carteira.

Após discussões variadas sobre política (por exemplo, os políticos tratarem o colegas por vossa excelência, tratamento esse devido ao cargo ocupado) ele voltou à matéria iniciada tentando estabelecer ligação entre o rei, apoiado pela burguesia, e os políticos dos dias de hoje. Estes representam o interesse de grandes empresários e, portanto, são apoiados por eles fazendo relação com a votação sobre o código florestal. Segundo ele, existe uma bancada no congresso que beneficia grupos (madeireiros, latifundiários) *que os banca*. Havia um esforço do professor em fazer de sua prática um espaço de conscientização e discussões políticas, porém essa ocorria de forma não sistematizada e não contava com a participação dos alunos.

Ao término dessa aula, nos dirigimos a outra turma de 2º ano. Essa era mais heterogênea, havendo um aluno com idade superior a 65 anos e um cadeirante com idade entre 40 e 50 anos.

Dionísio, muito brincalhão, chegou à sala dizendo que tinha uma nova para contar: "*Michel Jackson morreu*". Alunos riram... Ele fez um *link* com a brincadeira do Michel Jackson e disse: "*Todo mundo sabe que isso já aconteceu, pois a informação hoje é muito rápida*". Ele recordou como a comunicação entre capitanias hereditárias e Portugal eram difíceis. Demorava-se meses para uma notícias ou ordem ir de um lugar a outro, pois as navegações eram demoradas, hoje a velocidade das informações é muito maior. Temos avião, internet, celular, *bluetooth*....

Prosseguindo o assunto, o docente ressaltou que a falta de comunicação facilitava a corrupção. Deu exemplo de práticas de corrupção nos dias atuais como notas frias feitas por governos. Ou seja, a prefeitura gasta determinando valor com algum produto, obra, entre

outros, mas declara ter gastado um valor superior. Assim, alguns políticos e empresas que emitiram a nota lucram com o valor a mais reembolsando-o. Ele aproveitou para refletir sobre a necessidade de cada um olhar para si mesmo, pois falamos da corrupção dos políticos, mas também somos corruptos com relação a gatos na fiação elétrica, entre outros.

Continuando a aula Dionísio relatou a turma a reportagem de um jornal sobre a Escola Estadual Central – na qual um professor vinha sofrendo pressão para não se candidatar ao cargo de direção das escolas estaduais do Estado. Ele retomou a discussão, aparentemente iniciada na aula anterior, com os alunos e fez um esquema no quadro apresentando as instâncias a que se pode recorrer, no caso de problemas com órgãos ligados aos governo, devendo-se procurar o Ministério Público. O docente fez piadas e brincadeiras com os alunos como: *"A justiça não entra em você, mas você na justiça"*.

Posteriormente, ele retomou o conteúdo, mas alguns alunos jovens, ao fundo, não paravam de conversar. Um aluno brincava com o celular. O professor viu e, em tom de brincadeira, disse para ele não entrar no MSN, ou seja, não trocar mensagens durante a aula via internet. A turma riu e o discente continuou a mexer no celular. Então Dionísio retomou a discussão sobre política e reforçou a ideia de que as leis são criadas pelos políticos que vão se beneficiar ou beneficiar alguém com elas. Bateu o sinal e os alunos se levantaram e saíram mesmo com o professor ainda falando.

No segundo dia de observação, dia 1º de junho, acompanhamos, inicialmente, uma turma de 1º ano. A turma possuía poucos alunos mais velhos sendo a grande maioria jovens. O professor iniciou a aula, passando a matéria, a partir de uma apostila, no quadro. Os educandos conversavam sobre coisas diversas enquanto professor escrevia um esquema no quadro sobre o conteúdo da matéria estudada: a Idade Média e o Renascimento.

Depois, foi até o fundo da sala, enquanto alguns terminavam de copiar o texto e contou uma piada para um grupo de alunos. E a turma passou a conversar, de forma generalizada.

Notamos que o professor se referia aos alunos, em geral, como *Joe*. Ao longo da entrevista, quando questionado sobre sua relação com os educandos, ele justificou o uso de tal termo para se referir a todos eles já que tinha dificuldade em guardar nomes.

"Eu tenho muita dificuldade pra guardar nomes. Já tentei... Eu já pedi para os meninos colocarem aqueles papeizinhos só que como é EJA é meio complicado. Então, eu procuro mais me aproximar pelo toque. Então eu prefiro cumprimentar [...]" (Dionísio)

Voltando à aula, ele começou a explicar a matéria exposta no quadro, mas muitos alunos permaneciam conversando. Então ele perguntou: "*-Se eu falo nascimento todo mundo sabe, e renascimento?*" Ele explicou que é algo que já nasceu, existiu e nasceu de novo. Aliás, sua aula era muito baseada em exemplos do dia a dia. Para explicação do termo renascimento, ele disse: "*-Se um avião cair e um cara for o único que sobreviveu, ele terá nascido de novo*".

Continuando a explicação ele afirmou que o Renascimento buscou no passado ideias para contradizer o presente, procurando estabelecer relações com os dias atuais. Deu exemplo de pessoas que dizem que o presente é violento e que, por isso, muitos, no Brasil, defendem o retorno dos militares, pois possuem a ideia de que esse período era mais seguro e com menor violência. Ele refletiu sobre a visão saudosista na qual o passado é melhor que o presente, buscando nele elementos para superação de obstáculos. A relação foi feita com o intuito de explicar a busca de ideias clássicas para superar a mentalidade da Idade Média, assim como atualmente existem grupos que ainda defendem o governo militar para superar a violência e criminalidade atuais.

Em seguida, ele pediu aos alunos que pesquisassem os termos *mecenas* e *hedonismo* para a próxima aula. Acrescentou que o rompimento com a mentalidade eclesiástica no contexto da Idade Média, não significou abandono da fé. Afirmou que os renascentistas usaram a razão, mas essa não excluía a fé. Abordou a prática da dissecação de corpos e as descobertas de doenças e suas curas, possibilitadas pelo uso da razão, mostrando como o homem buscou estratégias para superar as dificuldades.

A aula terminou e fomos para a sala dos professores no intervalo. Este, que deveria ser de dez minutos, acabava se estendendo começando a aula com dez minutos de atraso, às 20h30min. Estávamos, novamente, na turma de 2º ano, predominantemente jovem, já observada no dia anterior. A matéria do 2º ano era praticamente a mesma da do 1º. O professor vinha fazendo revisão da matéria com a turma, pois percebera no início do ano letivo, mediante um diagnóstico da turma de 2º ano, que eles não haviam visto inúmeras matérias, o que dificultaria, segundo ele, a compreensão do conteúdo da série. Assim, na entrevista, ele justificou:

"Cada revisão era matéria que eu tava ensinando, não era revisão. Eu perguntava 'gente vocês aprenderam isso?' [...] Tanto que a matéria do primeiro é a mesma do segundo. Até hoje eu não consegui fugir. [...] Primeiro ano eu tenho que começar com idade antiga. Perguntei pro segundo ano algumas coisas bem fundamentais, 'vocês acham que existe escravidão até hoje' 'professor existe', 'Mas vocês acham que é a mesma escravidão que existia no Egito antigo' 'Egito antigo professor? A gente não sabe isso não'. Aí eu tive que voltar. [...] parece que ano passado teve mais de oito professores de história em processo de designação. Eles

ficaram um bom tempo sem ter professor [...] a matéria era vista de qualquer jeito" (Dionísio).

Mais adiante, expôs as razões de sua ação:

"Eu quero que eles aprendam. Então o primeiro ano, eles foram seguindo juntos, né. A material tá normal. A do segundo ano não teve como eu entrar, porque se eu entrasse direto lá em mercantilismo o que ia acontecer? Eles não sabiam o que era Idade Média; eles não sabiam, por exemplo, relações de suserania e vassalagem; eles não sabiam, por exemplo, identificar uma diferença do que é um servo e o que é um escravo [...] Como que eu ia falar pra eles do surgimento da burguesia? A burguesia surgiu de onde? Ai eu tive que voltar. Ai fui voltando pra idade média. "Ai professor que negocio é esse de idade média?" "O gente idade média foi um processo que aconteceu devido a queda do império romano". Tive que voltar no império romano. Então eu tive que pegar desde o império romano pra falar sobre o feudalismo pra começar agora no renascimento, que eu tinha chegado até a explicar um pouco a matéria do mercantilismo. Agora que eu to entrando aqui assim mais a fundo no mercantilismo e aí a matéria vai distanciar um pouquinho em relação ao primeiro ano. [...] Então eu vou ter que suar pra passar um conteúdo, básico, mínimo. Fechar o segundo ano no terceiro bimestre e pincelar algumas coisas do terceiro ano no quarto bimestre" (Dionísio).

Posto isso, ao escrever sobre classicismo no quadro, um aluno retrucou: *"-Professor você estava falando de mercantilismo"*. Ele respondeu dizendo que tudo tinha a ver e explicou que, no mercantilismo, o estado é forte, o rei é forte. Então o docente perguntou: *"-Rei para ser forte precisa do quê?"* Alunos respondem: *"-Comer"*. Alguns brincavam o tempo todo e faziam piadinhas de tudo. Para tentar contornar isso, Dionísio também dava aula brincando com os alunos.

Prosseguindo a aula, ele procurou relacionar o fim do Império com início da República brasileira, para explicar o fim da Idade Média e início da Moderna. Ressaltou que as mudanças não se dão de um dia para outro, são fruto de um processo. Desse modo, ele se esforçava para fazer uma relação entre o Renascimento, mercantilismo, rei e burguesia porém a aula acabava ficando sem foco e muito dispersa. Ele passou a discutir a ideia de que para se fazer arte necessitava-se de tempo. Perguntou aos alunos se eles, que trabalhavam o dia todo, fariam arte? Essa pergunta acabou por gerar uma visão preconceituosa em relação à arte colocando-a em um patamar distinto de outros trabalhos, perpetuando uma visão de que as artes não são frutos de trabalho.

Em seguida, apresentou à turma um encarte de divulgação de atividades culturais distribuídos pela Prefeitura de Belo Horizonte através da Belotur. Expôs que tais atividades culturais não eram divulgadas e as pessoas que frequentavam esses eventos, em grande maioria, eram de classes sociais elevadas. Os populares, segundo ele, não iam por falta de acesso ou tempo tentando, então, fazer relação com a questão cultural do renascimento.

Dionísio, nesse ponto, deixou transparecer interesse em levar os alunos, através da escola, ao teatro. Neste instante um aluno, ao fundo, joga uma bola de papel no lixo à frente da sala. Por ter acertado, o professor solicitou que a turma batesse palmas ao colega pela *cesta*.

Novamente ele registrou alguns pontos sobre a matéria discutida no quadro. Os alunos copiaram-na, mas muitos não prestaram atenção na explicação. Ele, então, pediu silêncio brincando e, assim, os alunos voltaram a rir. Mesmo sem silêncio e atenção de muitos, ele tentou explicar a matéria. O sinal bateu e os alunos levantaram-se e gritando: "*Acabou!!!*".

Dia 7 de junho, foi o terceiro dia de observação da aula desse docente, novamente, nas duas turmas de 2º ano. Enquanto os alunos aguardavam a chegada dos demais colegas para o primeiro horário de aula, o professor permitiu que os ali presentes terminassem uma atividade de Biologia. Com a chegada dos demais a sala, que estava em silêncio, se agitou.

Dionísio solicitou que os educando guardassem a atividade da outra disciplina para dar início à aula. Nisso uma aluna ao fundo da sala, retrucou: "*Ah não professor matéria hoje? Você nunca passa matéria!*" Ele não escutou e escreveu no quadro: *Renascimento (continuação): Homem x Deus*

Começou o estudo chamando a atenção para a necessidade do homem entender a política em geral, pois as ações dos políticos interferem em nossas vidas. Deu, como exemplo, a decisão da prefeitura de Santa Luzia, que proibiu a passagem de caminhões no centro da cidade. Segundo ele, quem tem um fusquinha pensa que isso não tem nada a ver com ele, mas os caminhões terão que dar uma volta maior e o preço dos produtos que eles transportam aumentarão e, portanto, essa diferença será repassada para todos. Assim ele enfatizou a necessidade de consciência política de todos. Ele tentou relacionar participação política e Renascimento, o que não ficou claro, em nosso entendimento.

Voltando para a contextualização do Renascimento, Dionísio afirmou que a burguesia ampliou seu investimento. Ela financiava a cultura, portanto, a produção artística desse período. De acordo com ele, por ser financiada por esse grupo, a arte renascentista retratou, positivamente, a classe burguesa e seus valores. Ele acrescentou que as imagens do Renascimento e várias outras são maquiadas. Ampliando a discussão, referiu-se à imagem de Tiradentes, construída no início da República convergindo para discussões historiográficas recentes, quanto à desconstrução do mito de Tiradentes como a realizada por Thaís Nívia Fonseca (2001) e (2002).

Verificamos, nessa discussão, que o professor possuía conhecimentos de historiografia recente, senso crítico apurado para com coisas que circulam no cotidiano, bem como com construções históricas e suas finalidades. Por outro lado, toda a aula centrava-se no professor. Quando à participação de alguns alunos, estes respondiam às perguntas brincando e, geralmente, fugindo do assunto. Ele discutia questões interessantes, mas a maioria dos alunos não participavam.

Mas, voltando a aula sobre Renascimento, o professor retomou o conceito de hedonismo. Disse ser a busca pelo belo. Brincou dizendo não ser o Belo, "*cantor drogado*". Alunos riram e brincaram. Ele pediu silêncio, mais uma vez, brincando. Então perguntou aonde a *galera* do Renascimento buscou a ideia do belo e da perfeição, no feudalismo? Alguns, poucos alunos, responderam, corretamente, que fora na Grécia.

Com término da aula, nos dirigimos a outra turma, de segundo ano. Por ser mais heterogênea e por possuir alguns alunos mais velhos, essa turma era mais calma, respeitosa e participativa. Ao entrar na sala, o professor deu o visto nos cadernos de alguns alunos e conversou com outros sobre política, em decorrência da demissão do, então, ministro Palocci.

O professor assim como nas demais turmas retomou a discussão sobre o Renascimento. Ele perguntou: "*Era um movimento cultural que valorizava...*" Os alunos respondem incorretamente: "*-Deus.*"

E, assim, ele retomou a relação do Renascimento com a valorização do homem. A figura de Deus como centro das coisas, presente na Idade Média. Ele destacou que naquele período a Igreja era o representante de Deus na Terra. O herege, aquele que se opunha aos dogmas da Igreja, era queimado com a crença de que os pecados seriam pagos aqui, para o seu perdão. Logo uma aluna constatou: "*-Naquela época não podia contestar a Igreja, não é? Hoje se pode questionar.*" Dionísio concorda e prossegue afirmando que o Renascimento não negava Deus, mas passou a valorizar a figura humana. Assim como na outra turma ele retomou o fim da Idade Média e acrescentou que na Itália havia um grande fluxo de pessoas e, portanto, grande circulação de ideias e culturas. Retomou a ideia de que a arte renascentista era patrocinada pelo burguês e discutiu o termo burguês nos dias de hoje.

Ao falar de artistas, uma aluna lembrou-se do Aleijadinho. O professor, brincando, explicou-lhe que não podia falar Aleijadinho e sim portador de necessidades especiais. Causou-nos estranhamento o fato de Dionísio brincar com essa questão em uma turma que tinha um aluno cadeirante.

Posteriormente, ele perguntou quem não entendera os conceitos do Renascimento. Uma aluna reclamou que não entendera nada. Daí ele contou sua história. Trabalhava como fotógrafo para fotos para passaporte e era muito difícil as fotos ficarem boas, pois as pessoas não são simétricas. E assim, passou a brincar com essa questão para discutir a ideia de homem perfeito, resgatando a figura do homem grego. Assim ele passa a refletir sobre questões da *beleza*. Ele procurava discutir o conceito de belo atualmente. O professor, contou que sua sobrinha tinha um cabelo lindo, mas de tanto pintar virou uma *bucha*. Comentou, também, o corte de cabelo do Ronaldinho, ex-jogador de futebol, conhecido como Ronaldo Fenômeno. Este, segundo ele, mais parecia uma sobancelha na cabeça. Pontuou que o jogador, sendo famoso, podia fazer isso, mas se nós, pessoas comuns, fizéssemos tal coisa, seríamos demitidos. Finalizando a aula afirmou que a sociedade não aceitava as pessoas como elas são e que somos individualistas.

No quarto e último dia de observação, dia 8 de junho, nos encaminhamos para a sala de 1º ano. Dionísio, novamente, trabalhava o Renascimento. Ele reclamou do silêncio da turma. Um aluno cobrou bombom do professor. Parece que ele distribuía bombons como premiação quando os alunos se comportavam ou participam das aulas.

Enquanto passava matéria no quadro, baseando-se numa apostila, conversava sobre temas variados com os alunos como futebol. Anotou no quadro as definições de humanismo, antropocentrismo, classicismo, naturalismo e individualismo. Os alunos copiaram as definições, relativamente, em silêncio. Mas, dois alunos faziam um cartaz, de outra disciplina. O professor viu e perguntou, brincando que estava bravo: "*O que é isso?*" Aluna respondeu: "*Você é bacana professor*" e continuou o trabalho e ele não se opôs, corroborando sua imagem de "*bacana*" reconhecida em toda comunidade escolar.

Antes de iniciar a explicação das definições, lembrou aos alunos que teriam de marcar a ida ao teatro. Alunos retrucaram dizendo que ele era enrolado. Ele explicou que não era enrolado, os alunos é que não tomavam atitude e esperavam que ele resolvesse tudo.

Começando a explicar a matéria, ele rememorou a discussão sobre a coca-cola ocorrida na aula anterior. Afirmou que, mesmo sendo esse refrigerante péssimo para a saúde, todos consideravam-no ótimo, assim como outros produtos que tem a imagem construída positivamente pela mídia. Ele concluiu dizendo que esse consumismo, essa ideia de imagem, hoje refinada, surgiu no Renascimento.

Depois, se voltou à Idade Medieval, à valorização de Deus, para contrapor ao Renascimento, cuja a figura central é o homem. Pediu silêncio aos alunos. Pela primeira vez,

presenciamos Dionísio chamar a atenção dos alunos de forma mais enérgica, dizendo que depois eles reclamariam que a vida estava ruim, que o salário era ruim. Afirmou que 50% de sua aula, ele passava chamando atenção e o restante era aula. Acrescentou que a única maneira, honesta, de *subir na vida* é através do estudo. Após essa fala, uma aluna que estava conversando muito e atrapalhava a aula, sentindo-se ofendida, se retirou-se. Ele perguntou à turma se ela se rebelara e disse que não queria ofender ninguém. Depois disso, a turma ficou em silêncio e ele conseguiu prosseguir a explicação. Mas, Dionísio aparentou-se preocupado com o fato da aluna ter ficado chateada.

Outra temática abordada na aula do professor foi da visão da mulher como objeto nos dias de hoje na sociedade ocidental. Comentou que a nossa cultura foi influenciada pelo classicismo e pelo direito romano comparando-a com a *Lei de Talião* (olho por olho, dente por dente). Chamou atenção para o fato de, até hoje, existirem algumas sociedades no Oriente que se utilizam dessa prática, por exemplo mulheres são apedrejadas por adultério. Feito esse parênteses, retomou o tema do classicismo, como valorização do belo, logo, nosso padrão de beleza volta-se para o clássico. Lembrou que, nas novelas, até pouco tempo, o negro era sempre empregado, pobre, e o branco galã. Com o término da aula, nos dirigimos para a outra turma de 2º ano.

Dionísio iniciou a aula marcando a prova mensal e indicou a matéria da prova: quadro dos três poderes, relação burguesia e rei (conforme apostila xerocada) e questões de um a cinco da apostila. Alguns alunos rapidamente perguntaram: "*Que xerox e quais questões?*" Ele respondeu pedindo-lhes que tentassem fazer essas questões e disse que não zerariam a prova, pois só de assinarem o nome já ganhariam alguma coisa. Ele lembrou à turma que não *agarrariam* nessa matéria porque ela era de 1º ano, e estava, apenas, revisando-a.

Feitas as recomendações, passou a discutir as inovações tecnológicas de hoje: *Ipad*, *Iphone*, *Tablet*, entre outros. As tecnologias de hoje, segundo o professor, geram o individualismo. Enquanto isso um aluno jogava um joguinho no celular provocando um barulho a partir do qual os colegas perguntaram: "*Passou de fase?*" O professor bateu no ombro do rapaz e brincou com ele que continuou jogando.

A propósito, ponderou sobre a necessidade de sabermos usar a internet. Acrescentou que o problema hoje não é a informação, mas o que fazemos com ela finalizando com esse tema a sua aula.

Como vimos, Dionísio, ao explicar a matéria, fugia do assunto proposto ficando mais nos exemplos recentes, muitas vezes desconexos, e em discussões superficiais, em detrimento dos fatos históricos e discussões sistematizadas e consistentes. A aula era extremamente expositiva e centrada no professor. Notamos que ele discutia a mesma matéria na terceira e quarta aula por nós observada, sem organização e avanço.

Embora algumas discussões tratassem de assuntos relevantes e de temas referentes a política atual, importantes para a formação do educando como sujeito crítico e reflexivo, a nosso ver, a maioria deles não conseguia acompanhar o raciocínio do professor. Durante a aula ele mudava muito de um assunto para o outro, muitas vezes, sem amarração final, ficando desconexa a rede de temas apresentados.

A esse respeito, pondera Oliveira (2007) "é comum observarmos situações escolares nas quais os professores buscam explicar alguns conteúdos aos alunos, de acordo e a partir de suas próprias perspectivas e entendimentos, e estes não compreenderem o que ocorre, ou não terem nenhum de seus interesses despertados pela aula" (p.91). No caso de Dionísio, embora tentasse partir do mundo dos alunos, as discussões centravam-se em reflexões exclusivamente dele e não dos docentes; esses alunos, na maioria das vezes, assistiam, passivamente, às aulas, sem grandes manifestações de interesse.

Assim, notamos que, embora o professor tenha demonstrado apurado senso crítico e conhecimento de temas atuais, as aulas de História acabavam, de modo geral, em discussões superficiais, não havendo trabalho sistematizado de análise crítica do mundo atual por parte dos alunos. A participação dos alunos era extremamente limitada, e, muitas vezes, eles apenas completavam frases iniciadas pelo professor, não havendo esforço real que promovesse à reflexão dos educandos.

4.3.4 Hermes

Hermes trabalhava com as turmas de 2º e 3º anos EJA, referente ao Ensino Médio. O 1º ano do ensino médio é cursado em um ano, já os dois últimos anos são feitos na EJA, em seis meses. Diante disso, os educandos que ingressaram no 2º ano, no início de 2011, estavam, à época de nossa observação da turma, no 3º e último ano escolar. Porém, como ocorreram duas retenções e a entrada de uma nova aluna na escola, a turma de 2º ano, no 2º semestre do ano letivo, apresentando, apenas, três alunos.

Posto isso, as duas primeiras aulas, geminadas, desse professor que acompanharíamos, no dia 23 de agosto, era exatamente nessa turma de 2º ano. Quando entramos em sala, havia

apenas uma aluna. O professor escreveu o título da matéria no quadro: *Chegada dos portugueses ao Brasil* e explicou-lhe que deveria providenciar o xerox da apostila para uso em suas aulas. Esse material fora sugerido e fornecido por uma professora de História, efetivada na escola, que, também, atuava com turmas de EJA e regular.

Enquanto esperava a chegada dos outros alunos, o professor foi até a biblioteca buscar livros de História e dicionários para realização de uma atividade em sala. Nesse tempo, mais uma aluna chegou. O professor distribuiu o material para as duas alunas instruindo-as a pesquisarem os conceitos dos seguintes acontecimentos e períodos históricos: feudalismo, Renascimento, reforma religiosa, expansão marítima, iluminismo, revolução industrial, Revolução Francesa, Independência Política do Brasil, 1º e 2º guerra mundial, democracia, ditadura militar, capitalismo, socialismo, fascismo, nazismo, monarquia parlamentarista e república.

O professor informou que elas deveriam apenas registrar o significado, não sendo necessário aprofundamento. Uma das alunas perguntou se era para dar exemplo e o professor tentou exemplificar o que era para fazer perguntando a ela o que era o governo brasileiro. A aluna, aparentemente, não entendeu a pergunta e não soube responder. Ele novamente perguntou: "*O governo Dilma é o quê?*" A aluna novamente respondeu que não sabia. Ele insistindo continuou: "*É uma monarquia?*"

A aluna sem graça e, o que tudo indica, sem saber a diferença entre as variadas formas de governo, disse que sim, que era uma monarquia. O professor foi até a carteira dela e pediu que pesquisasse no livro ou dicionário o significado dessas palavras.

Enquanto as alunas, com muita dificuldade, tentavam fazer a atividade, o professor mexia em alguns papéis, quando alguns alunos, de outra série, procuram-no para que ele desse visto em seus cadernos. Ele aproveitou, então, para esclarecer as duas alunas da turma que ele era tranquilo e caso não desse tempo de realizar as atividades propostas em sala, elas poderiam entregá-las em outros momentos. E assim, a aula transcorreu, com o professor em sua mesa mexendo em alguns papéis enquanto as alunas, aparentando bastante confusas, tentavam definir os acontecimentos históricos apontados pelo professor. Hermes não foi até as alunas, ao longo da aula, para verificar se elas estavam realizando a atividade ou se apresentavam dúvidas.

No segundo dia de observação, dia 29 de agosto, acompanhamos duas aulas geminadas nas turmas de 3º ano que apresentam, em média, 23 alunos. A aula iniciou-se com

a correção de uma atividade que fora dada na aula anterior cujo tema era República Velha. O professor iniciou o trabalho, mas alguns alunos ainda não haviam chegado.

Durante a correção do exercício, alguns alunos iam lendo suas respostas, muitas eram idênticas. Uma aluna lia sua resposta que resumira o que era a República Velha. Percebemos que ela não entendera alguns termos como oligarquia, presente em seu próprio texto. Embora o professor incentivasse a participação de seus educandos, não corrigia, possíveis equívocos, não apontava problemas, não fazia acréscimos às respostas, nem explicações. Apenas escutava a leitura das respostas, amplas e genéricas.

Ao longo da correção das questões, que iam da queda do Império à República Velha, o professor perguntou se os alunos conseguiram encontrar as respostas na apostila. Contraditoriamente, ele dizia que o importante era o conhecimento e não o visto, já que alguns alunos faziam as atividades apresentando apenas o que havia no texto.

Ele concluiu a correção dizendo que não havia o que debater pois a apostila *cita tudo* cabendo aos alunos apenas encontrarem nela as respostas. Ele, de certa forma, deixava de fazer uma reflexão mais aprofundada sobre o assunto alegando que a apostila já o fazia. Desse modo, ele reforçava a atitude mecânica dos discentes de apenas copiarem da apostila a resposta *correta*, não havendo elaboração, nem reflexão.

Corrigindo os exercícios, ele retomou os conceitos discutidos. Assim, ao falar da crise e queda do Império, o professor deu explicações, que nos pareceu confusas e vagas, utilizando-se de muitas gírias, o que dificultou ou até mesmo impediu, em alguns momentos, a compreensão do fato histórico, como mostramos a seguir:

"-Pedro II fez muita coisa, mas ficou 49 anos no poder. No final ele já tava sofrendo oposição. Ele não fez mais nada".

"-Princesa Isabel assinou a lei (Áurea) para entrar na história. Não se tinha mais o que fazer. Zumbi dos palmares já estava trabalhando nisso".

A ideia "*Zumbi dos palmares estava trabalhando nisso*" parece-nos confusa. Não conseguimos compreender a intenção professor. Ele referia-se a um processo de luta dos negros ocorrido de inúmeras formas de resistência ao regime escravista e, portanto, a um protagonismo do negro na conquista de sua libertação (o que pode ser representada pela figura guerreira de Zumbi)? Ou teria o professor cometido um equívoco, um anacronismo, ao colocar Zumbi, que viveu no século XVII, como contemporâneo da Princesa Isabel e, portanto, da Lei Áurea do final do XIX?

Bateu o sinal do término da 1ª aula e alguns alunos chegam para o 2º horário. Dando continuidade a aula Hermes comentou que apresentaria algumas imagens sobre o período discutido na aula seguinte. Enquanto fazia a chamada, alguns alunos copiavam exercícios dos cadernos uns dos outros.

Feita a chamada, ele retomou a temática imperial e falou da maçonaria. Confessou que não sabia falar muito sobre a organização, mas que *"eles são na deles"*. Segundo ele, os membros da maçonaria se comunicam no toque, no olho e que o Deus deles é uma espécie de um *boi zebu*.

Ele continuou afirmando que, entre os maçons não havia participação de mulheres e que os homens só ingressavam na organização se convidados. Comentou que o foco dos maçons era a liberdade e existe uma ajuda mútua entre os integrantes.

Após essas discussões, Hermes conversou com uma aluna à frente da turma e a classe passou a conversar entre si. Depois, voltou-se para a turma e passou a discutir algumas características de alguns grupos. Vejamos:

"-Cigano não liga para nada. É a política deles".

Ele continua:

"-Cigano e Judeu é igual em toda a parte do mundo. Eles são assim em todo lugar. Eles abraçam a causa mesmo. As pessoas discriminam muito essas pessoas, mas é uma visão superficial".

Não conseguimos entender o porquê de tal temática sendo essa uma fala desconexa e de senso comum.

Após essa discussão, ele fez uma nova chamada, a segunda do dia, porém, a da escola. E, então, comunicou que apresentaria mais algumas questões para serem feitas em casa. Os alunos não gostaram, mas pegaram o material para anotá-las. Ele ia ditar as questões, mas os alunos solicitaram que as escrevesse no quadro. Contrariado, o docente escreve-as no quadro, solicitando que eles não questionem sua letra. E assim, com uma apostila em mãos, copiou as seguintes questões no quadro:

"1) Explique por que os anos vinte do século XX se destacam na história da república velha?"

2) Quais os fatos que mais se destacam no Brasil na década de vinte?"

3) O que foi o tenentismo?"

4) Quais setores da sociedade brasileira apoiavam o tenentismo?"

*5) Quais foram as revoltas tenentistas que se destacaram na **republica** velha?"*

O professor escreveu a palavra *república* de forma incorreta, como podemos perceber destacado acima. Os alunos, em sala, passaram a discutir como se escrevia a palavra. Uma educanda foi até o quadro para corrigir, mas, também, escreveu errado *replubica* e foi chamada de *mobral* por um colega. Mas o professor, que estava em sua mesa olhando os cadernos de alguns alunos, não percebia nada. Enquanto isso, alguns conversam sobre as atividades realizadas. Um discente criticava o comportamento da turma dizendo que todas as respostas lidas em sala eram sempre iguais e que isso desanimava qualquer professor. Outro colega respondeu dizendo: "*Mas a resposta certa é uma só.*" E assim a aula chegou ao fim.

No terceiro dia de observação voltamos à turma de 2º ano que possuía apenas três alunos inscritos. Porém, quinze minutos após o início da aula, havia apenas uma aluna em sala.

Na aula anterior Hermes havia apresentado algumas questões - acontecimentos históricos e conceitos que deveriam ser definidos pelas alunas - , mas ele não as retomou. Iniciou a aula discutindo o *descobrimento do Brasil*, o período de 1500. Discutiu, inicialmente, os termos, *chegada* e *descobrimento*, utilizados pelos historiadores. Ele deixou claro que preferia o termo *chegada*, já que os índios já viviam aqui.

Dando prosseguimento à explicação, ele abordou o contato entre portugueses e indígenas. Comentou que hoje quase não existe mais índios canibais. Ao referir-se aos índios, demonstrou uma visão estereotipada, além de definições vagas como: "*os índios são na deles*" e "*muita gente diz que os índios são chatos, violentos, mas nem todos são assim. Dependendo eles podem avançar em você*".

Não entendemos, novamente, a colocação do docente ao afirmar *eles podem avançar em você*, dando a ideia de animais que avançam quando ameaçados. Embora iniciasse a discussão do dia a partir dos conceitos de *descobrimento* e *chegada*, o professor caiu em definições vagas e superficiais soando, em alguns momentos, como preconceituosas. Além disso, o constante uso de gírias em suas falas dificultam a compreensão de suas ideias.

Hermes continuou a aula dizendo que os portugueses, quando aqui chegaram, estavam indo para as Índias, por isso deram esse nome aos povos que aqui estavam. São palavras dele: "*No primeiro contato os portugueses acharam estranho os índios pelados, com ouro na mão.*" Ele continuou: "*Os portugueses usaram os índios de má fé. Davam pente, espelho... e os índios davam ouro. Eles não sabiam o valor que tinham*".

Percebemos aí que o professor cometera um equívoco ao referir-se aos índios da região que comporia a América portuguesa, como grupos que foram *encontrados* com *ouro na mão*. Ora, esses habitantes não extraíam esse metal nem sabiam dessa riqueza, ao contrários dos grupos indígenas da América espanhola. Aqui, na América portuguesa, o ouro só foi encontrado e extraído a partir do final do século XVII.

A aluna se manifestou dizendo que Portugal hoje vive uma crise e pobreza, com muito desemprego. Ele concordou e dando continuidade citou o filme *Caramuru: a invenção do Brasil*. Depois completou: "*Os portugueses vinham e faziam a festa. Os índios ofereciam as esposas para os visitantes*". Mas o professor não problematiza o porquê da recepção dos portugueses de tal maneira nem as práticas culturais dos povos indígenas que aqui habitavam.

Continuando a discussão sobre a chegada dos portugueses à América Hermes falou, superficialmente, sobre temas como a substituição da mão de obra, inicialmente, indígena, pela escrava africana: "*Os portugueses sempre foram católicos e queriam evangelizar os índios. Os portugueses escravizavam os índios, mas não conseguiram então resolveram escravizar os africanos.*" O docente, assim, limitou-se a informar os fatos sem discussão e problematização. A aula transcorre na apresentação de ideias soltas sobre o assunto.

No entanto, como afirmou, não poderia avançar muito na matéria, pois teria que voltar ao assunto quando os outros alunos chegassem. Assim, entregou uma folha à aluna com um texto e oito questões sobre o assunto, dentre elas, destacamos:

"- *Quem descobriu o Brasil?*

- *Em qual lugar eles chegaram ao Brasil?*

- *O descobrimento ocorreu em qual dia do ano?"*

A aluna passou a ler o texto e resolver as questões enquanto o professor foi até a secretaria. Ao retornar, ele perguntou-lhe se tinha alguma dúvida, indo até a sua carteira para explicar a atividade.

No quarto e último dia de observação, 5 de setembro, acompanhamos as aulas geminadas da turma de 3º ano. Embora a aula iniciasse as 19 horas, os professores, em geral, só saíam da sala dos professores as 19:10. Porém, quando chegamos à sala, havia apenas nove alunos, que ainda faziam a atividade de História, apresentada na aula anterior. Como em outras turmas da EJA, os alunos do noturno iam chegando ao longo do primeiro horário, o que explicava, de certo modo, a demora dos professores para entrarem na sala. De certa forma, davam um maior tempo para que os alunos chegassem.

Enquanto os alunos finalizavam o dever Hermes entregou-lhes uma folha para eles colarem-na no caderno. O professor não me entregou uma cópia. Mas vi, na folha de um aluno que estava ao lado, que o título do texto era: *Voto de cabresto no século XXI*. Esse título pareceu interessante pois essa temática poderia proporcionar problematizações quanto às práticas políticas e a cidadania.

Antes de começar o trabalho com texto, o professor corrigiu as atividades da aula anterior. Solicitou a diversos alunos que lessem suas respostas. Vimos que, em alguns casos, não respondiam ao que fora pedido na questão, mas o professor não fez intervenções a esse respeito. Apenas citou o movimento tenentista, o forte de Copacabana, a Semana de Arte Moderna, sem maiores explicações. Um aluno ao fundo da sala, que não costumava participar da correção, pediu para ler sua resposta e o professor brincou dizendo: "*Vai chover!*" O aluno apresentou sua resposta e uma aluna ao fundo disse: "*Então é isso que vou copiar*".

Depois um educando respondeu a uma questão sobre tenentismo confundindo-a com a ditadura militar instalada em 1964. Hermes pareceu não pontuou o equívoco, mas chamou atenção para o fato de que a questão poderia ser cancelada, cortada, porque estava muito pequena.

Um aluno, atento, perguntou se foi com o tenentismo que se deu o golpe militar. O docente pediu a ele que esperasse, mas acabou não respondendo e esclarecendo sua dúvida.

Em um outro caso, uma educanda leu sua resposta e ele considerou-a simples e ditou uma *resposta correta*. Mas não explicou ou pontuou os problemas na resposta da discente ou o porquê da sua *simplicidade*. Os alunos copiaram a *resposta correta* ditada pelo professor de sua apostila, sem discussão do porquê das respostas certas ou erradas.

Corrigidas as questões, Hermes perguntou aos alunos o que era oligarquia e coronelismo. Pediu a eles que pensassem enquanto fazia a chamada. Um aluno perguntou se oligarquia era o que existia no exército, havendo, pois, uma confusão com a ideia de hierarquia. Um outro disse que coronelismo era quando os coronéis comandavam uma determinada região. E outra aluna contou uma história da cidade de sua família na qual as pessoas votavam em um político, coronel, porque se a população não votasse nele, ele *mandaria tirar uma série de coisas*.

E, então, outro aluno assinalou que isso acontecia mais no interior. E o professor interferiu dizendo que não. Contou o caso recente, na cidade, de um vereador que prometera fazer muito para a comunidade em que morava e, depois de eleito, não cumpriu sua promessa. Daí um aluno confrontou o professor dizendo que isso não era coronelismo. O docente

justificou dizendo que tudo é questão de tempo. Ele continuou citando casos de promessas de vereadores não cumpridas. A discussão sobre política envolveu a turma. A aula chegou ao fim, com discussões acaloradas. Embora o texto não tenha sido lido, ficando para a aula seguinte, percebemos que as discussões, mesmo não problematizadas pelo professor, de certa forma, introduziram os alunos no conteúdo.

Concluídas as observações nas salas desse professor, diríamos que suas aulas não proporcionaram uma reflexão do tema. O ensino de História além de ser factual e conteudista, baseava-se no senso comum, não sendo desconstruído pelo docente, mas sim perpetuado. Não percebemos explicações consistentes, mas sim superficialidade na apresentação de conteúdos, além do uso de gírias tornando as explicações vagas e confusas, dificultando a compreensão.

5 - A CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA SEGUNDO OS PRÓPRIOS DOCENTES

O acaso vai me proteger
Enquanto eu andar distraído
O acaso vai me proteger
Enquanto eu andar...
(TITÁS, EPITÁFIO)

5.1 A formação acadêmica

Segundo a maioria dos docentes acompanhados nesta pesquisa, a formação acadêmica não lhes proporcionou conhecimento suficiente para trabalharem na educação de jovens e adultos. Muitos foram saber o que era EJA já nas escolas, quando designados para atuar nesta modalidade de ensino. Eis o que nos disse um deles: *"Eu formei em 2006, fui saber o que era EJA em 2009. Eu ouvi a palavra EJA em 2007 porque eu sabia que tinha turmas na minha escola que participavam da EJA, mas eu achava que era um projeto como qualquer outro"* (Dionísio).

Opinião semelhante apresentou a professora Hera. A graduação apenas lhe possibilitou a formação e conhecimento de conteúdos históricos a serem ministrados.

"Bom, na faculdade não ensina dar aula pra EJA. Na faculdade ensina o que foi a história, como foi a primeira e a segunda guerra, o que foi a ditadura, o que foi a guerra fria. Nunca ensina a dar aula e, também, nem fala "oh no quinto ano ensino fundamental tem que estudar isso". Isso não! Isso a gente aprende dentro dá sala de aula, isso a gente aprende dentro da escola" (Hera).

Segundo Hera, sua formação inicial não contribuiu especificamente para atuação na EJA. Foi na prática, no dia a dia, e conversando com colegas da escola, que também atuavam nessa modalidade, que ela se apoiou. Ocorrendo, assim, o que Hera chamou de, *"troca de conhecimento"*.

O mesmo nos relatou Dionísio neste trecho:

"Na formação acadêmica, o conhecimento que a gente tinha era aquele tipo de conhecimento bem pontual. Era aquele tipo de conhecimento de conteúdos: idade antiga, idade média, moderna e contemporânea. Então a gente sabia o conteúdo, mas a maneira de aplicar, nem pro ensino regular a gente teve instrumentalização nenhuma e nem pro EJA" (Dionísio).

Por isso, em estudos recentes, apresentados no XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Barreto (2010) e Marin (2010) também denunciavam a presença de um percentual bem menor das disciplinas voltadas para a formação prática com relação as disciplinas de formação teórica. Alguns cursos chegam a ter apenas 10% de disciplinas ligadas à formação específica para o magistério (BARRETO, 2010, p.195).

Como já apresentado na literatura, Hera e Dionísio evidenciaram a predominância do conteúdo teórico, no caso de História, sobre as disciplinas pedagógicas. Eles consideram que não foram preparados para tal fazer pedagógico. Assim, essa defasagem será sanada, na prática, no próprio espaço escolar.

Guarniere, em texto sobre o início da carreira docente (2005), destaca implicações decorrentes da inserção no mundo do trabalho, dos professores iniciantes, em relação ao processo de aprender a ensinar. Uma delas, como também indicado acima pelos docentes, é que é no exercício da profissão que se consolida o processo de transformar-se professor. Portanto, é na prática docente e seus percursos que o licenciado, de fato, se profissionaliza. Segundo a autora “tal construção ocorre à medida que o professor vai efetivando a articulação entre o conhecimento teórico-acadêmico e o contexto escolar com a prática docente” (GUARNIERE, 2005, p.5).

O professor Apolo, outro participante desta pesquisa, também, comentou que conheceu a EJA, ainda na graduação, mas, de forma bastante superficial e baseada, no *sensu comum*. De acordo com o educador, alguns colegas da graduação fizeram estágio obrigatório em instituições que trabalhavam com EJA, como mostra este trecho:

"Tinha colegas de classe, que nos estágios obrigatórios fez estágio em turma de EJA. Então eles colocavam que era interessante, colocavam um pouco como era o trabalho, mas mais pelo fato da experiência dos alunos do que da própria instituição tá trazendo o conteúdo pra tá abordando" (Apolo).

Segundo esse professor, seu conhecimento sobre EJA foi superficial. Na graduação não se trabalhou nem foi problematizada, pela instituição responsável por sua formação, essa modalidade de ensino sendo adquirida no próprio espaço escolar.

Destoando dos demais docente pesquisados, Hermes afirmou, primeiramente, que sua formação inicial contribuiu bastante para sua ação na EJA, pois, segundo ele, um dos seus professores da graduação dava aula nessa e relatava sua experiência. Senão, vejamos:

"Contribuiu bastante. Até mesmo dentro de sala, tinha um professor nosso que ele comentava muito o que era EJA, ele mesmo dava aula no EJA. Então, ele, automaticamente, já nos preparou pra encarar a EJA, entendeu?[...] Mas não foi aquela coisa assim... aquele período falando sobre EJA, mas tivemos bastante coisas falando sobre a EJA e tal" (Hermes).

Por outro lado, ele admite que esses relatos não eram sistematizados não abordando, de fato, a modalidade e suas especificidades. E, quando solicitado que esclarecesse o que era trabalhado sobre a modalidade, o que era "*bastante coisa*", ele acabou apontando o que Apolo

havia apresentado, portanto, enfatizou a visão de senso comum, superficial, sobre a modalidade.

"Comentava que EJA era alunos mais velhos, alunos que tinha família... Tinha que ser mais cauteloso com EJA. Você não podia cobrar muito deles, porque, automaticamente, eles não iam segurar aquilo muito. Eles não iam conseguir fazer tudo que você pedir, entendeu? Então foi um contato que eu tive assim, em termos, com um professor nos ensinando" (Hermes).

Quanto à definição do que seria ser mais *cauteloso*, ele referiu-se à cobrança ser menor, à apresentação de atividades mais fáceis, mas não compreendendo que está poderia referir-se a dificuldade dos alunos em realizar atividades fora do espaço escolar, ante suas trajetórias de vida. Senão vejamos:

"Foi focado mais isso. Até mesmo um trabalho que a gente não poderia fazer, um trabalho imenso. Prova deveria ser uma prova com mais gravura, mostrando pra ele claramente as questões ali que poderia responder, que poderia estar certo e tal. [...] Única coisa que eles focavam mesmo é isso, que a gente não poderia cobrar e tal. Então eu não tive aquela coisa assim, uma aula, duas, três, quatro focando isso, como você ia lidar com EJA" (Hermes).

Como vimos, ele realçou que não houve um foco desenvolvido, ao longo das aulas, para se trabalhar com essa modalidade de ensino, mas sim relatos do seu professor que lhe serviram para um conhecimento e contato inicial.

5.2 A inserção na EJA

Com a pergunta como passaram a atuar na EJA, iniciamos as entrevistas com os docentes participantes deste estudo. A resposta de Hera, como a dos demais entrevistados, perpassou pela ideia do acaso.

"Assim que eu formei imaginei que eu ia dar aula só para o médio e fundamental. Ai nos primeiros dias eu dei minhas aulas [...]e no outro dia o diretor falou: "Hera vai ter que dá aula pro EJA" Falei assim: "Que é EJA?" Ai "EJA é estudo pra jovens adultos". Ai sim eu fui saber o quê que era EJA. Ai eu pensei assim: "Quê que eu vou dá? Que eu não sei...que é isso"" (Hera).

Mas, mesmo desconhecendo-a, salientou Hera, foi o diretor que a direcionou:

"Ai eu tive que sentar com o diretor. O diretor falou: "As mesmas coisas que você for trabalhar com os ensino fundamental, é os mesmos materiais que você vai trabalhar com EJA. E ai foi assim que eu comecei a dar aula pro EJA" (Hera).

Assim, conforme assinalou a docente, ela foi instruída a desenvolver a mesma prática desempenhada no ensino regular, sendo sugerido, inclusive, o uso dos mesmos materiais didáticos. O diretor demonstrou desconhecimento quanto às especificidade dessa modalidade. Assim, a professora, recém formada, foi levada a uma transposição didática, tão criticada pela literatura já apresentada nesta pesquisa.

Contudo, situação semelhante observamos nos depoimentos dos demais professores pesquisados. Eles, também, ingressaram na EJA, de certa forma, por acaso:

"Eu como designado não tenho opção de escolher turma, então foi o que sobrou. As aulas, as turmas, já estavam designadas. Então, quem escolhe aqui na escola são os professores que já tem mais tempo no Estado, teoricamente, as melhores turmas são do EJA. Os professores mais antigos também preferem o EJA, então, pegaram aquelas aulas e sobraram algumas turmas para mim" (Apolo).

"Foi via designação. Aí teve o processo de designação, normal... Não sabia o que era EJA. Tinha ouvido comentários que EJA era uma sala diferente, a faixa etária era diferente, mas não tinha tido nenhum contato. Então caí na EJA" (Dionísio).

Assim como Apolo e Dionísio, Hermes, salientou que algumas aulas da EJA *sobraram* para ele. Isso porque a carga horária dos professores concursados ou efetivos, que têm preferência nas escolhas das aulas, já estava preenchida. E, assim que ele *caíu*, sem instrução, conhecimento e preparação específica, na EJA da Rede de Ensino do Estado de Minas:

*"Aqui existe três professores de História [...] eles tem prioridade e eu, no caso, que sou designado não tenho prioridade... [...] então **sobra pra mim o resto** entendeu? E foi o que aconteceu porque eu caí no EJA assim sem saber[...]" (Hermes)*

Ele ressaltou que não recebera por parte da escola, informações quanto à EJA tendo que ir buscá-las por conta própria. Foi através de conversas com seus colegas e com a coordenação da escola que ele chegou a um *consenso*. Também serviu-se de uma apostila, já utilizada por uma docente que atuava nessa modalidade de ensino, como um material padrão para seu trabalho ali. Ao referir-se a essa apostila, ele afirmou:

*"Aí eu estudei e aprofundei mais nela e tal, porque no EJA eu não posso ser radical, mas eu não posso ser, automaticamente, bobo pra passar coisas pra eles. Então eu tive, eu tenho né, que **acompanhar aquela apostila assim... "ao pé da letra"**. Porque a professora já acompanhava a apostila com os meninos, com a turma de EJA" (Hermes).*

Além da apostila, referiu-se, na entrevista, diversas vezes, a instruções recebidas e a conversas com professores que já atuavam na EJA, principalmente, com a professora que o instruiu a respeito do trabalho e do material utilizado nessas turmas.

Também o entrevistado Apolo relatou ter adquirido conhecimento sobre a EJA dialogando com demais docentes e na própria experiência do dia a dia.

"Então um pouco da experiência que eu tive veio com o tempo, como o diálogo com outros professores, experiências passadas, pra tá me adaptando a esse tipo de modalidade de ensino que requer um professor mais atencioso, que procura abordar um conteúdo diferente pra ele, específico pra ele, dedica um pouco mais pra eles" (Apolo).

Como já destacado aqui e percebido no depoimento dos docentes, é na relação com outros profissionais e no confronto de saberes produzidos pela experiência coletiva que os saberes experienciais adquirem certa objetividade, diz Tardif:

O relacionamento do jovem professor com professores experientes, os colegas com os quais trabalhamos diariamente ou no contexto de projetos pedagógicos de duração mais longa, o treinamento e a formação de estagiários e de professores iniciantes, todas essas são situações que permitem objetivar os saberes da experiência (TARDIF, 2002, p.52).

Concluindo, os momentos de diálogo e troca de experiências, principalmente para os iniciantes na docência, permitem-lhes tomar consciência de seus saberes experienciais uma vez que devem transmiti-los e, portanto, objetivá-los.

5.3 A prática pedagógica desenvolvida na EJA: percepções, planejamento, estratégias de ensino e infraestrutura escolar

Como já apresentamos anteriormente, a maioria dos docentes desconheciam a EJA, portanto, o conhecimento e a compreensão sobre tal ensino se deram (e se dão) na experiência e atuação diária. Percebemos, ao longo das entrevistas, que todos os entrevistados se referiam à essa modalidade no masculino - *o EJA* - fazendo referência à ideia de ensino. No entanto, as pesquisadoras sempre utilizavam-no, em seus questionamentos, no gênero feminino - *a EJA* - referindo-se à educação. Leôncio Soares explica:

A mudança de ensino supletivo para educação de jovens e adultos não é uma mera atualização vocabular. Houve um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para educação. Enquanto o termo *ensino* se restringe à mera instrução, o termo *educação* é muito mais amplo compreendendo os diversos processos de formação (SOARES, 2002, p. 12, grifo do autor).

Identificamos porém, que os docentes restringiam a EJA a ensino bem como, muitas vezes, sua prática. A seguir, apresentaremos a visão de cada professor entrevistado sobre o trabalho desenvolvido na EJA bem como a percepção que tinham de seus alunos.

5.3.1 Hera

A professora Hera, quanto à sua atuação na EJA, a avaliou como uma *boa professora*, apesar de falhas, segundo ela, comuns a qualquer profissional.

"Eu me considero uma boa professora. Mas, tem alunos que atrapalham a gente trabalhar. As vezes a gente falha, não posso falar "Eu sou uma ótima professora", tem dia que a gente falha. "Nossa eu falei isso com o aluno errado e não é assim" entendeu? Então eu posso falar, eu sou uma boa professora mas ao mesmo tempo eu posso ser uma ruim professora também" (Hera).

Na opinião de Hera, que estava em seu segundo ano como docente da EJA, ela percebia mudanças em relação à prática desenvolvida do período em que ingressou aos dias atuais. Ela se via mais tranquila, menos tensa para o exercício da docência. Também dizia não ter medo de cometer equívocos ou não saber responder a alguma questão posta pelos alunos já que ninguém detém todo o conhecimento e está isento de erro:

"Não tenha vergonha de falar, é verdade eu falei uma coisa errada. Não tenha medo. Se você não sabe pega o livro e olhe porque aí o aluno vai saber que você esta interessado em explicar. Todos nós temos o direito de errar, porque nós não somos perfeitos" (Hera).

Quando a prática desenvolvida na EJA, encontramos em Hera a reprodução da prática desenvolvida no ensino regular, conforme orientação recebida, quando de sua inserção na modalidade.

"É a mesma coisa. O que muda é que você esta dando aula pra alunos que pararam de estudar e estão retornando a estudar, ou seja, perdeu tempo de estudo e estão retornando as aulas. Não tem diferença nenhuma. A diferença é que eles tem mais dificuldade. A aula é um pouco mais lenta. Você tem que repetir mais de duas vezes. São pessoas que tem mais dificuldade de aprender.." (Hera).

De acordo com ela, a diferença entre o ensino regular e a EJA era apenas no *ritmo mais lento* e na *dificuldade* dos educandos. Não havia diferenças também quanto ao conteúdo e material didático utilizado, já que *é tudo a mesma coisa: "O mesmo material que você usa no ensino fundamental pode ser o que você usa no EJA também. Porque as vezes é EJA mas é quinto ano, é EJA mas é oitavo ano, nono ano, segundo ano. Segundo ano é mesma coisa de você tá no regular"* (Hera).

Todavia, Oliveira (2007) ressalta que a lógica que deve presidir a seleção e apresentação dos conteúdos aos alunos é a da educação de jovens e adultos e não a do Ensino Regular já que na modalidade aqui discutida deve-se levar em consideração, para a elaboração de seu currículo, "uma abordagem dos conteúdos relacionando- os, tanto quanto possível, a situações da vida cotidiana das populações trabalhadoras pouco ou nada escolarizadas, ausentes das escolas – regulares ou não – por longo período" (OLIVEIRA, 2007, p.97). Assim, na elaboração do conteúdo e currículo a serem trabalhados na EJA dever-se-iam levar em consideração as histórias de vida, interesses e saberes trazidos pelos discentes para o espaço escolar:

As formas mais tradicionais de seleção e abordagem dos conteúdos encontradas no Ensino Regular devem dar lugar a formas alternativas que possam favorecer a escolarização de trabalhadores anteriormente excluídos deste processo. Nesse sentido, a definição prévia e coletiva de princípios norteadores do trabalho de seleção e organização dos conteúdos torna-se um instrumento valioso para o trabalho na EJA, na medida em que incorporam essas prioridades (OLIVEIRA, 2007, p.97).

A professora compreende seus educandos da EJA como indivíduos que apresentavam dificuldades já que ficaram um tempo sem estudar e, então, retornaram aos estudos. Mas os viam como empenhados e esforçados, como mostra seu depoimento:

*"São aqueles alunos que tem mais dificuldade, os alunos que querem aprender a matéria. Esses são os alunos do EJA. Você sabe que aqueles alunos pararam de estudar, estão retornando as aulas para vencer aquele tempo que ele perdeu. Voltar estudar, ter mais conhecimento. Os alunos que tem vontade de aprender aquilo que eles pararam por motivos familiares, por motivos que muitas pessoas param, engravidam...qualquer coisa que faz que tem que parar...Então esses que são os alunos do EJA. **Aqueles que param e perseveram** e falam "professora eu quero ser isso, eu quero ser aquilo"" (Hera).*

Embora reconhecesse o empenho dos alunos da EJA percebia dificuldades de aprendizagem deles. A docente, porém, não problematizou ou levantou possíveis fatores que contribuíram para tal *dificuldade*.

A prática na EJA, por contar com um público de alunos mais comprometidos, segundo Hera, propicia um aprendizado para ambas as partes. Concluimos que essa professora, aparentemente, percebia o que Freire aponta ser uma *via de mão dupla*, uma troca de conhecimento em que tanto o educador quanto o educando aprendem:

"Além de você dar aula, você aprende um pouco mais com eles porque nós, professores, estamos ali para ensinar mas também estamos ali para aprender com eles. Tem muitos que são mais velhos que eu, já viveram datas que naquela época, que a história conta, eu não vivi. Eles podem contar melhor do que eu. Então. É bom essa troca de conhecimento" (Hera).

Hera, Apolo e Dionísio ressaltaram em seus depoimentos que, embora houvesse, na EJA, alunos *sérios* que voltavam à escola para aprender e conseguir um melhor trabalho, havia, também, aqueles que buscavam apenas o diploma, geralmente, os mais jovens. Estes eram vistos, muitas vezes como os que atrapalhavam e tumultuavam as aulas. Para esses professores, os reais e legítimos alunos da EJA seriam os mais velhos, comprometidos com o aprendizado.

*"Bom, tem uma faixa de 26, 27, 22 anos que são um pouco desinteressados. Tem pouco interesse com a matéria, sabe. E tem outros que já tem interesse. Então, esses que tem interesse perguntam mais, questionam mais, debatem mais esses assuntos [...] Alguns voltam porque tem que voltar. Hoje em dia está tão difícil você trabalhar. Tem que ter diploma. Ontem mesmo eu ouvi uma aluna de 19 anos falando "Eu detesto estudar e eu não quero estudar mais. Eu tô querendo só o diploma pra poder ganha mais um pouco". Mas os aluno mais velhos são aqueles que falam assim "professora eu tô aqui porque eu quero aprender, eu quero cursar uma faculdade amanhã". **Esses pra mim são os alunos do EJA**. Mesmo eles tendo dificuldade ou não. Eles pra mim são os alunos do EJA, entendeu? (Hera)*

Quanto ao seu planejamento e estratégias de ensino, quando interrogada acerca do material que adotava, Hera alegou utilizar, principalmente, o livro didático como forma de organizar e planejar suas aulas. *"Eu sigo o livro. Eu olho o livro e vejo meus materiais. Eu tenho uma revista, a revista comenta sobre isso então...vou falar sobre..."*(Hera).

Vale lembrar aqui que a escola de Hera, ao contrário das demais pesquisadas, distribuía o livro didático para os alunos da EJA. Mas, como já dissemos anteriormente, esse material era voltado para o ensino médio regular. Quanto a esse livro didático, ela defendeu: ***"O livro didático da escola é bom, mas o professor tem que ter seus próprios materiais para não ficar só no livro didático. Mas primeiro eu passo a matéria, explico a matéria e depois eu venho com a revista pra vê que tudo que eu falei tá um pouco na revista "*** (Hera).

Em relação ao planejamento das aulas, a docente afirmou seguir o livro didático utilizado na EJA e não realizar nenhuma seleção de conteúdos. E quanto ao programa de ensino, apontou ser o mesmo do regular.

Oliveira questiona o fato de muitas vezes

os critérios e modos de seleção e organização curricular não buscarem dialogar nem com os saberes nem com os desejos e expectativas dos jovens a que se destinam, permanecendo enclausurados nas certezas de uma *ciência* que, em nome das suas supostas objetividade e neutralidade, abdica de se comunicar com o mundo das pessoas (OLIVEIRA, 2007, p.91)

Com efeito, o planejamento dessa docente, quanto à seleção e sequência dos conteúdos, era calcado no livro didático. Mas ela também percebia a necessidade do uso de outros recursos didáticos para despertar o interesse dos discentes e melhorar a aprendizagem.

"Porque se eu for usar só o material da escola [livro didático], não vai ser aquela aula participativa, vai ser aquela aula muito chata pros alunos. E para mim também atualizar mais a história porque muita gente num gosta de História porque "ah História é cansativo", "História tem que decorar data""(Hera).

Por isso, embora seguisse o livro didático, declarou não ficar restrita apenas a ele. Ela recorria, também, a revistas sobre História, filmes e músicas como recurso didático para construção de suas aulas: *"Filmes também. Agora eu vou passar sobre a escravidão do Brasil. Eu vou esperar a oportunidade de começar a passar esse filme, mas primeiro eu to passando a matéria"* (Hera).

E, entusiasmada, prosseguiu: *"É bem mais fácil você trabalhar História com música com os alunos sobre a década de 60 até 80 e fazer comparação das músicas daquela época com as músicas de hoje"*(Hera).

A docente, ao contrário dos demais sujeitos desta pesquisa, ao longo de sua entrevista, não questionou ou problematizou a infraestrutura do espaço escolar como influenciador de sua prática.

5.3.2 Apolo

O docente, de maneira crítica, destacou que foi desprovido de qualquer formação para atuar na EJA. Contudo, acrescentou que a experiência adquirida na prática e o diálogo com outros docentes foram de fundamental importância para a construção de uma ação que contemplasse as demandas do aluno dessa modalidade de ensino. É o que disse na entrevista:

"Em termos curriculares [...] eu sou um professor desprovido dessa qualificação para estar trabalhando ali com um grupo de alunos que merece ter um tratamento diferente. Tanto questão de livro, que eles não tem, questão de carga horária, conteúdos, específicos. Mas é através dessa experiência que a gente tem dos outros professores, que a gente busca conciliar o que é melhor para eles" (Apolo).

Portanto, ele via progresso em sua prática pedagógica, considerando-se um profissional compromissado que buscava aprimorar seu conhecimento para sua ação: *"Eu me julgo um professor que não atende 100% do que seria o ideal do professor ali pro EJA mas um professor compromissado para dar aula para eles. Que esta buscando, de certa forma, coisas específicas para trabalhar ali com o EJA"* (Apolo).

Ele, como a entrevistada anterior, percebia que sua prática na EJA sofrera importantes mudanças. A experiência adquirida nessa modalidade e os diálogos com colegas, ao longo desses tempo, fizeram-no perceber algumas demandas e especificidades da educação de jovens e adultos em contraposição à educação regular. Além do planejamento específico que passou a ser elaborado pelos professores da escola, Apolo passou a buscar recursos, discussões, temáticas e uma linguagem adequada para esse público:

"Em relação aos conteúdos seguia o conteúdo regular. Como eu entrei aqui no meio do caminho, sem planejamento nenhum, segui como se fosse o regular. Sabia que não ia dar tempo, mas pensava: "Vou dar até o tanto que der". Outra coisa que eu mudei foi a questão de coisas que dão certo pela experiência que eu tive no primeiro ano. As vezes trabalhar algum tipo de mídia alternativa, a questão de procurar no livro coisas que vão interessar os alunos do EJA, questão de linguagem também... tentar ser mais detalhista nas explicações, mas atento aos alunos. Essas mudanças eu fui fazendo ao longo, mas por experiência própria" (Apolo).

A mudança de atitude e a adaptação da prática foram adquiridas, como afirmou o docente, na prática, no dia a dia da sala de aula. Percebeu, então, que certas metodologias utilizadas no ensino regular não eram as apropriadas para a EJA. Percebemos que a experiência adquirida pelo docente em seu um ano e meio de atuação na modalidade (aliás dentre os que acompanhamos o que apresentou maior experiência nessa modalidade) é que lhe

permitiu tal percepção e adaptação. Percebemos, ainda, que Apolo possuía apenas três meses a mais de experiência na EJA que a professora Hera, porém, sua ação e percepções sobre a modalidade e seus educandos eram bastante distintas. A prática permitiu-lhe reconhecer os educandos da EJA como um público diferenciado e, portanto, construí-la, de maneira distinta da utilizada no ensino regular, para atendê-los.

Por outro lado, ele criticou a falta de direcionamento para o trabalho na EJA o que acaba fazendo com que o docente, despreparado e sem conhecimento específico, promova uma reprodução de sua prática do ensino regular para a educação de jovens e adultos:

"Olha, ano retrasado eu entrei com essa perspectiva. A aula que eu ia dar no regular eu estava dando no EJA. Passou-se o ano e fizemos um planejamento. Acho que é o certo! O mínimo que a escola tem que fazer é adequar o currículo do EJA e do regular. Mas é uma falha e se ela continuar a ser usada esse professor, que aplica essa mesma aula sem ter esse discernimento de grupos diferentes, continua sem ninguém falar com ele" (Apolo).

Segundo ele, ao invés de espontaneísmos de instituições ou docentes, o Estado, através de sua secretária de educação, deveria promover momentos de formação para orientar os docentes que atuam na EJA.

Assim como Hera, também Apolo via seus alunos, como esforçados, empenhados e dedicados.

"Os alunos do EJA são mais carentes de conteúdo, embora a questão de atenção, de aprendizado, eles são bem mais esforçados que o ensino regular. Você vê que o EJA tem uma necessidade de buscar o aprendizado mesmo. Já o ensino regular a noite você já vê que muitos estão aqui a passeio. Então, o que cativa o professor hoje querer dar aula pro EJA é isso. Apesar deles terem aquela carência de conteúdo, você vai ter que ir mais devagar. Mas a necessidade deles quererem aprender e ter aquilo ali para vida deles é o que importa. Eles não querem só ter o ensino, tipo o do ensino médio. Já o ensino regular esta deixando a desejar a questão do aprendizado. O aluno, as vezes, almeja mais o diploma [...]" (Apolo).

Assim sendo, ele introduz uma nova percepção em relação a esses educandos. Segundo ele, embora eles apresentassem maior dificuldade e, portanto, o ritmo da aula teria que ser diferenciado, eles buscavam conhecimento e não apenas diploma, como os alunos do ensino regular. Em suas palavras, *"o aluno vem aqui, vem pra aprender, vem para assistir aula. Não brinca na sala...tenta aproveitar ao máximo[...] Já que são mais velhos"* (Apolo).

Percebemos em sua fala, uma contradição em relação às observações realizadas. Na verdade, as turmas acompanhamos apresentavam alunos mais jovens, indisciplinados, brincadeiras persistentes, enfim, que lembravam o ensino regular. Porém, como apresentaremos posteriormente, a concepção desses educadores sobre essa modalidade de

ensino compreende o grupo de alunos mais velhos e comprometidos sendo os mais novos descaracterizadores desta.

Outra diferença ressaltada pelo educador entre esses cursos diz respeito à atenção decorrente do menor número de alunos em sala.

*"Eles são **mais atenciosos**. O vínculo com o professor e aluno é mais estreito. O professor consegue conhecer mais aquele aluno. Aqui na escola tem o perfil das **turmas de EJA serem com menos alunos dentro de sala**. Isso acaba que facilita já que no ensino regular as turmas são abarrotadas. Já no EJA temos **matriculas altíssimas, mas dentro da sala o número de presentes é menor**. Então dá pra fazer um trabalho, mesmo que por seis meses, focado por causa disso. Menos alunos dentro de sala e eles estão dispostos a aprender" (Apolo).*

Apolo reconhecia, porém, que o menor número de alunos em sala, comparado ao ensino regular, não era compatível com o número de matrículas. Ele entende que é uma especificidade da EJA o elevado número de alunos faltosos - por serem, em grande parte, trabalhadores - mas, também, a evasão.

*"Tem dois problemas. A questão do número de matrículas é alto, mas parece que no EJA tem aquela questão: **ele matricula mas se ele tiver força, se ele animar, ele vem para a escola**. Ai então o primeiro motivo de terem poucos alunos em sala é isso, porque a lista de chamadas ela é farta, mas acaba que vem poucos para a escola. E também com o tempo, **questão de dificuldade**, ele precisa também do diploma. Muitos deles resolvem voltar para escola para conseguir aquele diploma, mas as vezes, por algum motivo, **seja as vezes trabalho, não esta conseguindo conciliar família, não consegue conciliar uma coisa com outra e acaba ocorrendo a evasão no decorrer do ano"** (Apolo).*

Como vimos, esse professor entendia as dificuldade de seus alunos que os levavam a faltas excessivas, ou até mesmo a abandonar os estudos. Assim, como bem compreendia Apolo, em decorrência de variados fatores, como por exemplo trabalho e família, esses alunos eram, obrigados a abandonar a escola. No relato abaixo, o docente mostrou que sua prática, possibilitou-lhe perceber que a solicitação de atividades extras a esses alunos deve ser evitada devido a sua dupla jornada de trabalho:

*"Com a prática acaba que você vai vendo que a necessidade vai caminhando para aquilo ali. Então **não adianta muito você querer forçar alguma coisa**. O EJA hoje, com certeza o aluno tem uma jornada dupla, tanto em casa quanto depois que ele vem para a escola. E como é a noite então ele já trabalhou em casa, já foi pro serviço, normalmente ele já vem do serviço direto. **Então você tem que adequar ao turno**. Não dá para dar a mesma aula no ensino regular. Até porque você **tem que levar muito isso em consideração"** (Apolo).*

Por isso, ele priorizava o espaço e momento dos discentes na instituição para o desenvolvimento das atividades e instruções: *"Eu começo com exercício já no início da aula para dar tempo deles começarem a fazer o exercício ali. A dúvida deve ser sanada na hora e na outra aula a gente corrige. Então quem acaba o exercício ali no dia ajudo nas dúvidas que surgem. E aquele restinho vai pra casa e já volta pronto" (Apolo).*

Apolo, porém, reclamou que a média de idade dos alunos na EJA estava diminuindo, o que, segundo ele, descaracterizava-a:

"A média da faixa etária esta diminuindo e perdendo um pouco do perfil que o professor do EJA esta acostumado a ter: aquela turma mais acanhada, mas de certa forma participativa. Eu falo acanhada no sentido de não perder tempo com assuntos que não sejam fundamentais. Então o EJA esta perdendo esses alunos com faixa etária mais avançada, até porque esse aluno mais velho, quando ele vê um aluno na turma que esta com brincadeira o tempo todo ele vê que aquilo ali não é lugar para ele. Ele vai encarar a escola como perda de tempo. Se ele vê que não esta aprendendo nada ele sai..." (Apolo)

Por fim, ele ressaltou que a convivência, na mesma sala de aula, de alunos jovens e mais velhos, a medida que os primeiros não levavam a sério os estudos, aumentava-se a desistência da escola, dos mais velhos:

"Porque ele esta acostumado que só vai passar se aprender, se demonstrar isso no papel. Diferente do aluno novo que vem para escola, muitas vezes, não interessado em aprender, mas que quer passar de ano. Então isso acaba espantando o público um pouco do EJA mesmo, com idade um pouco mais avançada, que é o que todo professor espera estar encontrando na sala " (Apolo).

Jerry Adriane Silva (2010), com base em Dayrell (2003), afirma ser o público jovem possuidor de um ritmo mais acelerado que o do público adulto. "Isso significa que os primeiros podem executar várias atividades simultâneas como conversar e fazer atividades escolares; ouvir música e interagir com o grupo. O adulto, por sua vez, tem dificuldade de participar de eventos que não possuem um foco bem definido" (2010, p.151). Diante dessa diferença, concluímos que os ritmos distintos, bem como a agitação e conversa dos mais novos justificam o incômodo dos. Estes precisam de mais concentração para efetivação da aprendizagem.

Assim, o docente aponta um processo de inversão no qual a EJA tem ficado cada vez mais jovem o que acaba por espantar o público mais adulto.

Segundo Di Pierro (2005), porém, o perfil marcadamente juvenil que a educação escolar de adultos adquiriu no Brasil na última década, se deve à combinação de fatores ligados ao mercado de trabalho (exigência de certificação escolar) e ao sistema educativo (elevada defasagem na relação idade/série), potencializados pela redução da idade mínima permitida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 para a frequência a essa modalidade de educação básica (p.1122). Desse modo, a lei possibilitou que os alunos a partir dos 15 e 18 anos, frequentassem a EJA fundamental e médio respectivamente. Sendo assim, a EJA é um direito garantido não só aos de idade mais avançada como também aos mais jovens. Di Pierro ainda destacou que, atualmente, ao contrário do que é esperado muitas vezes pelos docentes, como fora percebido acima, o grupo

que mais busca a EJA são os mais jovens que, após trajetórias truncadas, retomam os estudos na modalidade que lhes é assegurada de direito:

"Embora todos os grupos etários tenham, na conjuntura atual, necessidades de aprendizagem incrementadas, a maior parte das pessoas que busca no sistema educacional brasileiro oportunidades de estudos acelerados em horário noturno (as características da educação básica de jovens e adultos mais claramente percebidas) são adolescentes e jovens pobres que, após realizar uma trajetória escolar descontínua, marcada por insucessos e desistências, retornam à escola em busca de credenciais escolares e de espaços de aprendizagem, sociabilidade e expressão cultural" (Di Pierro, 2005, p.1122).

Apolo, também, apontou diferença entre a prática por ele desenvolvida no ensino regular e na EJA desde o planejamento até a seleção de conteúdos. *"Desde o começo do ano, aqui na escola, a gente fez um **planejamento tanto pro EJA quanto pro Ensino Regular**. Então, desde as escolhas dos conteúdos, em virtude do tempo também que é menor, [...] foi feito um planejamento pensando nisso"* (Apolo).

Ele também salientou a importância da seleção de conteúdos que se relacionam com o cotidiano do educando. Para ele, isso facilitaria a compreensão e significação do assunto em pauta:

*"Ah então pensamos em matérias do segundo e terceiro ano que talvez sejam mais próximas e mais interessantes para eles, **que possam aproveitar o cotidiano deles, o aprendizado que eles tem na vida e tá, de certa forma, se familiarizando ali com aquela matéria**. Então no caso das guerras mundiais, questões imperialistas, as questões das revoluções são os conteúdos que a gente viu que são os que mais funcionam com eles. Tentamos adequar isso pro contato dentro de sala de aula ser aquela aula que a gente tanto preza, **ser aquela aula dialógica: professor e aluno**. Então a gente pensou nesses **conteúdos específicos pro EJA** pra ter esse contato e a gente, de certa forma, consegue, assim, a **participação da maioria da turma**" (Apolo).*

Apolo, embora sem formação específica para atuar na EJA, percebeu, com o desenvolvimento de sua prática, bem como em diálogos com demais professores dessa modalidade de ensino, a necessidade de, para a seleção dos conteúdos destinados à EJA, uma abordagem dos conhecimentos relacionados à vida social dos alunos, bem como dos elementos que intervêm no cotidiano deles. Sobre isso, Oliveira argumenta:

"Que conteúdos são necessários para jovens e adultos que buscam uma escolarização tardia? A resposta poderia ser a de que os conteúdos necessários são aqueles que podem ser utilizados na vida cotidiana como meio para a autonomia do sujeito[...] Os objetivos do trabalho pedagógico deixariam de ser apenas os de levar ao aluno alguns conhecimentos escolares clássicos formais e passariam a incorporar as possibilidades dos conteúdos de contribuírem para as ações concretas que os alunos devem ser capazes de desenvolver na sua vida cotidiana, tanto para melhorar sua própria qualidade de vida como para associar esta com a vida do conjunto da sociedade" (OLIVEIRA, 2007, p.98).

Quanto à organização de suas aulas, o professor Apolo informou: *"Eu costuma organizar minha aula por semana. Planejo ali três, quatro aulas por semana e um número de conteúdos que eu tenho que dar por bimestre. A gente já sabe quando começa, quando termina...número de aulas, já dá uma planejada"* (Apolo).

A partir desse planejamento, o educador, em sala de aula, adotava variadas estratégias para trabalhar o conteúdo. Além do quadro, também utilizava documentários, filmes, reportagens, mapas, seminários entre outros. Ele, porém, tinha dificuldade em trabalhar com recursos de vídeo e áudio na modalidade. *"Pro EJA é complicado. Uma que nem sempre tá todo mundo dentro de sala. É uma rotatividade grande. Então as vezes é uma coisa que não funciona"* (Apolo). A justificativa se relaciona com as faltas dos alunos que ocorrem em dias alternados. Desse modo, a perda da exibição do filme ou parte dele poderá dificultar a cobrança de atividades relacionadas ao vídeo. Eis sua explicação:

"Você passa um filme, aí vai cobrar uma pontuação ali para aquele filme. As vezes uma resenha que você vai pedir, vai fazer um seminário, uma prova, um estudo dirigido. Tem aluno que não viu o filme. Chega aqui com atestado, problema no serviço. Se vê que aquele aluno não é de dar desculpa, então acaba que, com o tempo você fala: "Não vai dá certo"[...] Então hoje ele não viu o começo do filme, amanhã ele tá aí. Um outro que viu o começo, não viu a segunda parte. É uma coisa também que esbarra nisso" (Apolo).

Assim, diante dessa constatação, ele preferia pedir aos alunos para assistirem a determinado filme, em suas residências, complementando a matéria. Mas, essa estratégia, em nossa opinião, pode causar outros problemas, já que os alunos podem, simplesmente, não assisti-lo. Além disso, os filmes, sem uma discussão prévia ou pós-tuma, podem ser encarados como verdades absolutas, ou como retratações fieis e verídicas da História. Em nosso entendimento, o filme pode constituir fonte de grandes discussões quanto a intencionalidades do diretor, momento histórico, entre outros.

Apolo salientou, ainda, que trabalhava com mapas, um recurso que não necessitava dessa infraestrutura e, portanto, embora menos interativo, não deixava de ser interessante. Segundo ele, muitos alunos não possuíam um bom conhecimento desse material embora cobrados em importantes exames como o ENEM. Acrescenta Apolo:

"Mapa é interessante. A escola tem muito mapa. A gente acabou de ver a primeira guerra então eu ia levar o mapa da 1ª guerra que tem na escola e a gente ia comentar a localização dos países. As vezes pode parecer coisa pouca pra eles, mas tem aluno que não tem essa noção. Onde fica cada país, as alianças. A gente ia trabalhar um pouco a linguagem dos mapas ali. Até porque as provas do ENEM sempre tem algum mapa, alguma questão de figura, tem que fazer uma análise ali e é uma questão mais fácil de acertar. A resposta tá ali, se você analisar você acerta" (Apolo).

Ao contrário de Hera, que possuía o livro didático como o principal recurso de sua prática, Apolo utilizava recursos variados, uns mais outros menos conforme sua avaliação quanto ao uso do mesmo. Usava, em alguns momentos, o livro didático, porém indica que este precisava de um maior cuidado, *preparo*, pois os reconhecia como não específico para o trabalho na EJA. E acrescenta que preferia o recurso de escrever a matéria no quadro e discuti-la no lugar de usar um livro ou apostila.

"Mas aquela matéria que eu passo ali no quadro é a linguagem que eu falo na sala. Já é uma linguagem apropriada para eles também. Então muita coisa a gente grifa, coloca de outra cor, em asterisco, para eles frisarem bem aqueles pontos. E a gente vai abordando ali, passo a passo. É a forma que eu vejo que dá mais certo" (Apolo).

Afinal, avaliando as estratégias e práticas já utilizadas na modalidade, ele acabou descobrindo o que seria mais apropriado, *que dá mais certo*, para desenvolver seu trabalho. Repetimos, então, que a prática de Apolo pautava-se pela experiência e julgamento particular do que era positivo e deveria continuar ou o que precisava ser alterado. Entre os recursos utilizados por ele, destacou como positivo o desenvolvimento de um seminário sobre política em ano eleitoral. Esse seminário, realizado em 2010, foi organizado da seguinte maneira: *"Eu peguei 5 textos, procurei na internet aqueles que falavam de política, adaptei os textos - eu mesmo dei uma resumida neles, pra poder ficar mais objetivo - mudei um pouco a linguagem e resumi pra ficar em uma folha"*(Apolo). Fizera essa adaptação dos textos selecionados para o seminário

"[...]pelo fato da necessidade deles lerem tinha texto de três folhas. Vi que não ia dar certo. Então diminuí: coloquei um pouco na linguagem deles. Então o texto que abordasse o voto obrigatório, artistas comentando as eleições, vários textos falando de política. E aí, fiz o seminário..." (Apolo).

Quanto à participação dos alunos nesse seminário, se deu da seguinte maneira:

"Dividi cada texto: 5 alunos falavam, 5 ou 6. Então nesse dia eles tinham que ficar no meio da sala. Os outros participavam também, já que todos os textos falavam de política. Então todos falavam, mas naquele dia tais alunos eram avaliados" (Apolo).

Essa prática foi avaliada pelo próprio docente como ótima devido aos temas relevantes para formação dos educandos e as discussões realizadas:

"Foi ótimo, porque era um assunto que tava presente, no ano passado, que era as eleições. Então eu peguei textos que falavam da mulher candidatando, da figura política, por causa da Dilma, artistas, até teve o Tiririca ganhando a eleição. A questão se o voto não fosse obrigatório se todos iam votar, se não iam. Então, [os alunos se] colocavam a favor ou contra. Foram debates, assim, muito calorosos" (Apolo).

Como vimos, esse professor reconhecia a importância da discussão de temas que, embora não estivessem no planejamento, eram significativos para a vida dos educandos, o que vai ao encontro do sentido e importância da educação na modalidade colocada pela literatura apresentada nesta dissertação.

O docente entrevistado chamou atenção para a infraestrutura da instituição como dificultadora da realização de atividades que necessitassem de recursos audiovisuais.

"Às vezes a gente esbarra um pouco nessa questão e acaba deixando de fazer alguma coisa ou outra. Fica longe, dá trabalho ficar levando aluno pra sala de vídeo, deslocar ele pelo pouco tempo, colocar o filme, voltar. Não dá pra vê o filme em uma aula só ..." (Apolo).

Segundo ele, muitas vezes, escrevia no quadro um resumo por ele próprio construído baseado em livros de História. Não trabalhava muito com o xerox pois a máquina da instituição, segundo ele, *vivia estragada*. Além disso, os alunos da EJA é que arcavam com o custo, já que o professor não recebia cota para xerox. Ele frisou que, embora já tivesse tentado utilizar o recurso do xerox, não fora satisfatório pois

"[...] o aluno por desinteresse, as vezes, no começo parece muito cômodo pra ele e bom, mas ele não lê. Muitos não tiram, não lê e quando você cobra na prova você não explicou a matéria, não falou. Aí aquilo tudo volta para você. Então eu gosto de passar a matéria no quadro" (Apolo).

Diante da carência de recursos, o professor ressaltou que a EJA necessitava de maior investimento, por parte do Estado não só quanto à infraestrutura, mas também em relação à disponibilização de recursos pedagógicos, de momentos formativos e à adaptação da organização escolar a essa modalidade ensino.

*"Bom, a Educação de Jovens e Adultos precisa de um certo **investimento do Estado para com esses alunos**. Coisas primordiais não podem faltar. **A questão do próprio livro que eles não tem**. Acho que é uma questão interessante que a prefeitura adota é a questão de **horário**, sexta feira não tem aula. Acho que o Estado poderia pensar numa coisa com esse perfil também já que, ano após ano, a gente esbarra nesse problema das aulas na sexta feira que são perdidas. **A questão do Estado pensar e as vezes formar um grupo para formação dos professores que tão ali atuando no EJA** [...] questões de conteúdo, como trabalhar esse conteúdo, o que é importante, formas de avaliar o aluno do EJA, já que, creio eu, toda instituição acaba que tem uma diferenciação na forma de avaliar esse aluno do EJA, acaba levando muita coisa em consideração, questões como participação, né...Não só o rendimento escolar do aluno ali nos testes aplicados para ele"* (Apolo).

Assim, ele ressaltou o que precisaria ser sanado para melhor desenvolvimento da EJA dadas as suas especificidade. E, então, apontou a formação de professores, adaptação da grade curricular e horário de aula, entre outros.

5.3.3 Dionísio

O professor Dionísio, confessou-nos que, em alguns aspectos, deixa a desejar como docente. Citou, como exemplo, não guardar os nomes dos educandos, não conseguir desenvolver o conteúdo de maneira satisfatória, dada a diversidade e heterogeneidade da turma, em termos de idade, demandas e dificuldades de aprendizagem. É o que mostra este trecho:

*"As vezes eu tenho uma grande **dificuldade de decorar nomes**. Então assim, isso faz muita falta. Ao chamar a pessoa pelo nome a pessoa vai se sentir enquantado um aluno "o professor lembrou do meu nome, é interessante, ele me valorizou". Então essa é uma falha gravíssima. Outra coisa, eu não consigo ainda, não sei se é por falta de experiência ou porque não existe uma metodologia... as vezes até falta de um preparo, **fazer esse equilíbrio de, em dois grupos diferentes, eu conseguir passar o conteúdo**. Isso é frustrante" (Dionísio).*

Para suprir essas dificuldades o professor, tentou inúmeras estratégias. No entanto, não obteve sucesso e acabou adotando práticas pedagógicas tradicionais, caindo no *básico* conforme ele mesmo disse:

*"Eu já tentei com jornal, já tentei fazer no sistema de palestra, já tentei passar filme. "Ah então não vai dá, vamos voltar ao básico mesmo porque é o caminho". Infelizmente, as vezes a gente acaba um pouco desmotivado. **As vezes eu me sinto um pouco desmotivado. Eu poderia fazer algo melhor, não sei o caminho, mas eu sei que eu to deixando a desejar**" (Dionísio).*

Usando suas palavras, em alguns momentos, sua prática *deixa a desejar* por desânimo, já que algumas estratégias tentadas não foram bem sucedidas. Assim, como esclarece Guarniere (2005), "embora julgue as práticas escolares como tradicionais e, portanto, as vejam com uma conotação negativa", os professores, em início de carreira, ao encontrarem entraves para o desenvolvimento de sua prática acabam por empregar práticas, muitas vezes por eles mesmos criticadas "gerando em si próprios conflitos, desânimo e frustração" (GUARNIERE, 2005, p.12).

O docente também citou a organização e delimitação do tempo de sua aula, como algo que precisava ser aprimorado.

*"**Eu tenho essa dificuldade de organizar a aula**. Eu sei o conteúdo. Hoje eu tenho que passar a matéria... Eu acho que é de tanto repetir a matéria, a matéria tá na cabeça fresquinha. Se você pedir pra falar sobre Revolução industrial vou falar que nem uma metralhadora. Mas eu tenho que calcular o que eu tenho que desenvolver lá na revolução industrial, o principal ponto. As vezes eu falo de uma maneira bem geral, mas ele tem que ter o conhecimento pra fazer a prova" (Dionísio).*

Compreende que discussões vagas e generalizadas que eram, em alguns momentos, por ele promovidas não contribuíam para uma real compreensão do conteúdo em pauta. Ele percebia a necessidade de sistematização e a sequência de raciocínio para que a turma, como

um todo, compreendesse a matéria e o foco da discussão de suas aulas como podemos observar em seu depoimento:

*"Não adianta saber que foi só na Inglaterra, ele tem que saber as fases, o que aconteceu, quem ia trabalhar, entendeu? **Essas coisas eu tenho que pontuar mais e frisar mais.** E, as vezes, não ser mau educado, mas cortar alunos. Isso é uma dificuldade que eu tenho. Tentando ajudar o aluno para que ele participe, eu não corto. As vezes eu estou no meio de um raciocínio o aluno fala e eu tento ajudar ele e fujo do raciocínio. Esse é o meu mau" (Dionísio).*

Notamos que os problemas, ressaltados por ele, foram apresentados ao longo de nossa observação. É interessante perceber que Dionísio tinha percepção e consciência dos aspectos e demandas que precisavam ser aprimorados em sua ação docente na EJA. Porém o mesmo fora questionado quanto aos pontos positivos de seu trabalho. Ele ressaltou a boa relação com os alunos e com as escolas na qual já atuara. Os alunos, para ele, não são números, mas sim sujeitos com os quais ele se preocupava e deles procurava se aproximar, conhecer suas histórias e problemas, como registrado abaixo:

*"Então esse lado de tentar entender o aluno é um ponto positivo. Eu sempre coloco que eu sou amigo deles, mesmo que eles não acreditem, eu tento ser amigo deles mesmo e aproximar. Essa aproximação ajuda bastante no sentido de entender problemas, de entender situações. Ajuda até o aluno a não querer sair da escola no sentido "a o professor se preocupa comigo". **Tem uns que falam "eu só vim por sua causa em cara"**. Esse lado humano que as vezes falta no professor. O professor está tão cansado de se desgastar que, as vezes, ele vê 35 números em vez de 35 alunos e agente tem que ver 35 alunos e não 35 números, né? Isso é um lado positivo" (Dionísio).*

Mas, com o objetivo de estabelecer uma boa relação com a turma, ele admitiu que acaba por se perder, entre conversas e brincadeiras, do conteúdo discutido.

*"Quero dá atenção pra A, mas B tá falando outra coisa, C já começa a falar uma outra coisinha também e vai ver eu já começo a entrar na conversa deles. Eu tenho uma certa dificuldade para separar "agora é o conteúdo". Porque se você flexibiliza de mais você foge do conteúdo e aí os alunos percebem isso, elas tão ativos nisso, eles sabem que estão enganando o professor. **E eles acabam me enganando muitas vezes"** (Dionísio).*

Assim, percebemos que ele se preocupava em estabelecer uma boa relação com os alunos, os quais consideravam-no *bacana* e um *bom professor*. Mas devido a essa boa relação muitos discentes não levavam a aula a sério, como nos relatou:

*"Então o que acontece, se você brincar de mais você perde a autoridade, mas se você levar entre aspas tudo a sério de mais, **a ferro e fogo, você tem autoridade, mas você não tem contato com os alunos.** Então eu tento moderar a coisa [...] **Infelizmente, é essa a situação.** Então assim eu acho que eu sou um professor bom. Brincalhão, que tenta aproximar, **mas, infelizmente, eles utilizam disso para o lado mau"** (Dionísio).*

Prosseguindo em sua percepção sobre sua prática, Dionísio, assim como Apolo, demonstrou conhecimento sobre a alta evasão do aluno da EJA, em decorrência das dificuldades dos alunos como trabalho e família para zelar. Mostrou-se indignado com o fato de a evasão noturna ser vista e tratada como *normal* pela escola. Assim, a instituição, muitas vezes, não faz nada para alterar essa realidade. Eis o que nos disse a esse respeito:

"Então tem uma evasão muito grande e essa evasão vem muito em função de realidades que o aluno vive. A questão do trabalho, a questão de família... A escola não tem o mesmo carinho, vamos dizer assim, o mesmo empenho, igual o turno da tarde, igual o turno da manhã. Então, essa grande diferença é a questão do turno. O turno da noite, principalmente EJA, fica uma coisa mais largada. Pelo fato de o turno da noite... "ah não o turno da noite já tem muita evasão, é normal" " (Dionísio).

Quanto a heterogeneidade das turmas de EJA mostrou-se insatisfeito, assim como os demais docentes pesquisados, com o fato das turmas contemplarem alunos advindos de distintas realidades: aqueles que pararam há anos de estudar e alunos presentes ali em virtude de repetências, pois:

"os alunos são colocados...não tem critérios. Pelo menos o que eu percebo na prática, não sei se na coordenação, de repente, tem algum critério. E outra coisa, você tem meninos que tem uma defasagem, por várias repetências. [...] por outro lado, tinha pessoas de mais de sessenta anos que estavam voltando, ou por gostar de estudar mesmo, ou por questão de acompanhar os netos em casa, ou também pela questão do mercado de trabalho. Porque hoje muita gente tá voltando a trabalhar com 40, 50, 60 anos, dependendo do tipo da profissão, eles até gostam dessa faixa etária. Então tinha essas realidades. E, aquilo que a gente já tinha comentado, tem o problema que você tem que acompanhar aquele que tá lá mais novo... A cabeça tá pensando na internet, tá pensando em orkut, balada.... E tem aquele que já tem mais experiência, já é mais vivido, já tá mais centrado. Então fica um desequilíbrio muito grande" (Dionísio).

Em resumo, tanto Dionísio quanto Apolo não reconhecem o direito de permanência na EJA de alunos mais jovens, repetentes inseridos na turma. Estes são vistos como conturbadores. Sendo assim, essa modalidade de ensino deveria atender discentes que interromperam seus estudos e tentam retomá-los.

Contudo, de modo geral, identificamos nas falas dos docentes, uma divergência de opinião quanto ao público da educação de jovens e adultos: os mais velhos são vistos como os mais comprometidos e os mais jovens como os bagunceiros, perturbadores, que apenas buscam o diploma e não o conhecimento. Assim, os mais velhos deveriam, segundo eles, compor as turmas de EJA enquanto os mais jovens são vistos como intrusos naquele espaço:

"O problema fundamental do EJA é tentar atender um público que não é do EJA, que não tem comprometimento com o EJA. [...] Quando você pega, por exemplo, sexta série. Você pega o público que atende a sexta série, cognitivamente falando.

Então se você pega o EJA e não tá naquele perfil de que tipo de aluno que você quer pro EJA fica difícil de desenvolver projetos. Porque são dois grupos, que eu observo em toda turma do EJA, completamente antagônicos" (Dionísio).

E, então, Dionísio mostrou a dificuldade em trabalhar com turmas heterogêneas. Para ele

*"[...] isso é uma dificuldade porque você é um professor que tem quarenta minutos para **passar um conteúdo para pessoas completamente diferentes**. Então não tem como. **Não existe essa fórmula mágica**, entendeu? Então **a gente acaba padronizando**, você tem que padronizar. Essa coisa de mesclar achando que o mais jovem vai amadurecer com o mais velho isso aí é balela, não existe isso! Porque até o mais jovem sabe qual é o caminho. Ele já vem de uma deficiência. Ele tem que sanar aquela deficiência dele, não é trazer uma deficiência pro EJA, porque isso não faz parte do projeto do EJA. Apesar de eu saber que o EJA é pra jovens e adultos, esse jovem não é um jovem de 18 anos. É aquele jovem que já deixou o tempo e quer voltar. Não é aquele que tá repetindo por malandragem" (Dionísio)*

Assim, o docente afirmou que o modelo atual existente não funcionava e defendia que as turmas não deveriam ser mescladas, havendo separação por idade:

*"A EJA que existe não funciona da forma adequada. Ela é uma aglomeração. Você pega pessoas sem uma sondagem, porque eu acho que deveria ter primeiramente uma sondagem. **Tinha que haver um processo de enturmação** não em função do número só de pessoas. Vai enchendo deu uma turma, beleza! Vai enchendo, outra turma! É assim que funciona no EJA. Encheu uma turma, vamos abrir outra turma. E aí o que acontece? Você coloca pessoas de idade completamente diferente" (Dionísio)*

Ele até reconhecia a importância da pluralidade no ensino em geral, mas ressaltou a dificuldade para o professor em trabalhar com público com ritmos e demandas tão distintas:

"É claro que a agente tem que valorizar a pluralidade, mas com níveis de conhecimento tão diferentes é difícil você trabalhar. E de comportamentos também. Então, de repente, seria interessante uma turma mais jovem, uma turma um pouco mais madura. Pode ter pessoas ali, é lógico, com uma faixa etária diferente, mas que não se distancie tanto. É difícil você colocar um aluno de 18 anos e um de 60 e querer que os dois andem juntos né? Então o principal problema é esse. Pegar pessoas de uma idade completamente diferente, não fazer um diagnóstico e colocar "oh, se vira professor" " (Dionísio)

Contudo, em adição, enfatiza Oliveira: "nenhum professor lida em uma mesma sala de aula com um grupo homogêneo de sujeitos, sejam quais forem os critérios de ordenação utilizados" (OLIVEIRA, 2007, p.94) . Assim compreendemos que a diversidade é comum a qualquer modalidade e turma, mesmo quando há seleção.

Quanto ao planejamento da aula o professor, que acredita ser a EJA um projeto, destacou que o programa a ser trabalhado na EJA deveria ser o mesmo do ensino regular, e ensinar as mesmas coisas. Porém ele admitiu que o ritmo da aprendizagem é diferenciado, tornando a prática também diferente:

"Em tese era pra gente seguir essa mesma sequência [do regular] porque o conteúdo é o mesmo, o EJA é um projeto, mas o ano é o mesmo. É o primeiro ano, igual o ensino regular. Mas aí a gente vê, que pelo fato dessa carência por ter ficado parado muito tempo e da gente não ter esse suporte da escola...O ritmo é outro" (Dionísio).

Assim sendo, Dionísio, que acredita ser a EJA um projeto, assim como Hera e Hermes, não via a necessidade de adaptação do currículo e programa da EJA para o desenvolvimento de sua prática, como Apolo. Mas observamos que tanto Dionísio quanto Hermes, embora não planejassem, acabavam por realizar essa seleção na prática. Dionísio elucidou a necessidade da seleção de conteúdos, conforme o tempo para cumpri-lo. Para isso, apoiava-se em uma apostila de cursinho que trabalha com conteúdos que "*são mais cobrados nos concursos*", conforme registrado abaixo:

"Como que funciona a seleção? Por exemplo: eu pego a apostila de pré vestibular. O pré vestibular seleciona muita coisa. Então idade antiga é uma coisa que eu não trabalho muito. Por que eu não trabalho muito? Porque não é muito cobrado em concurso, não é muito cobrado no ENEM, não é muito cobrado [...]" (Dionísio).

Ele também ressaltou que o trabalho na EJA era mais *flexível*, menor cobrança da instituição quanto ao comprimento do programa curricular. Tudo isso possibilitava maiores discussões sobre assuntos contemporâneos contemplando a realidade dos docentes:

"A EJA te dá uma flexibilidade maior. Então eu tenho mais liberdade de trabalhar pelo fato de não ter a cobrança igual tem no regula . Eu posso trazer textos diferentes, trato de coisas mais da realidade porque o meu compromisso é a questão do conteúdo mais dentro da realidade deles [...] Então como eu não tenho essa preocupação tão grande com o conteúdo em si, apesar que eu tenho que passar o conteúdo também, então, eu posso trabalhar, por exemplo, noção de democracia. Ao invés de eu passar só num dia eu posso trabalhar mais, entendeu?" (Dionísio).

Com efeito, assim como Apolo, procurava discutir questões que extrapolavam o conteúdo, buscando resgatar temáticas que julgava importantes para a formação dos discentes. Ele deixou claro que, em sua prática na EJA, a preocupação não era com conteúdo em si, mas com a problematização dos fatos. O mesmo defende Oliveira em relação ao conteúdo trabalhado pelos docentes, ao ressaltar

[...] a necessidade uma lógica que os compreenda não como uma finalidade em si, mas como meio para uma interação mais plena e satisfatória do aluno com o mundo físico e social à sua volta, oportunizando a essas populações a valorização dos saberes tecidos nas suas práticas sociais em articulação com saberes formais que possam ser incorporados a esses fazeres/ saberes cotidianos, potencializando-os técnica e politicamente (OLIVEIRA, 2007, p.97).

De fato, ao longo da observação das aulas desse professor percebemos que ele procurava discutir diversos aspectos da sociedade contemporânea relacionando-os com os

conteúdos históricos. Como já nos posicionamos anteriormente, acreditamos ser essa uma prática extremamente válida e interessante, porém, muitas vezes, ele acabava não concluindo o tema discutido caindo em divagações e análises pautadas pelo senso comum. Isso era percebido pelo docente como relatou na entrevista ao avaliar a sua prática.

Quanto à prática desenvolvida para trabalhar os assuntos históricos, ele relatou que, assim como uma professora de sua graduação, buscava trabalhar os conteúdos a partir da discussão dos conceitos.

"Então ela trabalhava com o conceito e em cima do conceito ela pegava qualquer conteúdo que era conveniente. E é isso que eu faço. Eu pego o conceito... igual eu trabalhei com os meninos o conteúdo sobre a democracia no primeiro bimestre [...] E lá no primeiro bimestre eu trabalhei história antiga, mas sempre fazendo essa relação com o que a gente vive hoje e comparando com o passado" (Dionísio).

Assim, para explicação de conteúdos históricos, ele partia dos conceitos procurando analisar a significação deles dentro da realidade e vivência dos alunos. Para tanto, como percebemos na observação das aulas e também na entrevista, ele utilizava, várias vezes, o recurso de analogias. A propósito, segundo Ana Maria Monteiro (2005), o uso desses recurso pode

facilitar a compreensão de conteúdos escolares, uma vez que possibilitam mediações simbólicas e aprendizagens significativas [...] Nesse sentido, revelam-se recurso tentador para superar o estranhamento dos alunos face ao desconhecido que é, por elas (analogias), relacionado ao que lhes é familiar. Entre o científico e o senso comum, tornam-se recursos didáticos com grande potencial para a ressignificação de saberes e práticas, sintetizando de forma emblemática uma criação do saber escolar. No entanto, o risco do anacronismo ou a transferência de características e atributos indevidos a processos e fenômenos diferenciados exige cuidado e atenção para evitar que sua utilização se torne fonte de erros ou equívocos. O conhecimento histórico tem no reconhecimento e consideração das diferenças socioculturais uma dimensão estratégica para a análise e compreensão de fatos, processos e conceitos. Assim, o uso das analogias é discutido de forma a contribuir para identificar os riscos e possibilitar a exploração do seu potencial como recurso didático (MONTEIRO, 2005, p.334)

Dessa forma, percebemos a importância destacada para o trabalho com analogias, pois, facilita a compreensão. Contudo, como frisa a autora é necessário ter cuidado para não cair em anacronismos históricos. O anacronismo, como explicado por Bezera (2007), consiste "em atribuir a determinadas sociedades do passado nossos próprios sentimentos ou razões, e assim interpretar suas ações; ou aplicar crítica, em circunstâncias específicas, para outras épocas com características diferentes." (p.45)

Voltando a Monteiro, podemos encontrar situações em que as analogias nos confundem e obscurecem no lugar de esclarecer. Devemos, portanto, "tomar cuidado para que

a analogia não aproxime de tal forma o saber do senso comum que ele perca o seu potencial explicativo, oriundo da análise científica de que é portador" (MONTEIRO, 2005, p.342). E mais adiante ela afirma:

Muitas vezes estas analogias induzem a erros, pois operam numa dimensão comparativa muito simplificada, conduzindo os alunos a atribuir à situação do passado o mesmo significado encontrado na situação do presente. Além disso, tendem a levar o aluno a ignorar as diferenças no tempo, suprimindo um aspecto fundamental no ensino da história que é fazer perceber e compreender as diferenças entre temporalidades. O anacronismo representa uma ameaça, portanto, seja do ponto de vista do significado daquilo que é objeto de estudo, seja do ponto de vista da própria construção do raciocínio histórico (MONTEIRO, 2005, p.343).

Embora Dionísio reconhecesse a importância das analogias percebemos que ele, também, enxerga os riscos de suas analogias gerarem anacronismos e simplificações demasiadas de conceitos ou período histórico. Eis um exemplo:

"Se eu falar com o aluno que feudo é fazenda o aluno vai achar que feudo é uma fazenda. Mas se eu falar com o aluno que feudo é feudo, ele não sabe o que é. Então eu posso falar o que? Que feudo é semelhante a uma fazenda. Se eu comparar, por exemplo, território, estrutura, pessoas que trabalhavam lá... Só o espaço que é o mesmo, mas os agentes são outros. Tem o senhor feudal, e você poderia comparar com o coronel. Então são coisas que é parecida, mas que são diferentes. Porque se não ele coloca na prova que feudo era uma fazenda e você tem que colocar que tá certo. Aí um outro professor pode pegar e falar "que ridículo". Ele tem que entender que era algo que tinha uma noção de fazenda, mas que existiu a vários séculos atrás. Se não você faz um anacronismo. O EJA você tem que pegar algo que toque na realidade dele porque se não eles vão ficar completamente apáticos" (Dionísio).

Percebemos na entrevista que ele estava sempre refletindo sobre sua ação na EJA procurando por estratégias que despertassem o interesse e compreensão dos alunos. Portanto, estava sempre buscando caminhos, os quais, muitas vezes, voltavam-se a elementos do cotidiano dos discentes através da *contaçoão de causos*.

"Ontem eu tava falando de renascimento e aí parei para analisar e falei "Como eu vou falar de renascimento com eles?" Se eu começar a falar de movimento burguês, sabe, de fim do feudalismo esse trem não vai entrar na cabeça deles. Eles estão pensando é em casa, já tão doidos pra ir embora. E aí eu pensei...arte! Comecei a falar da arte. Falando de arte eu comecei a falar de moda. Então, a partir dessa semana que teve de moda lá em São Paulo, né? São Paulo fashion week. E aí a partir disso que eu comecei a pegar valores da burguesia, através da moda. [...] Então, eu tento sempre partir do cotidiano, partir da realidade e, as vezes, colocar situações minhas, porque eles são muito curiosos" (Dionísio).

Desse modo, ele justificou o fato de buscar *causos*, a princípio desconexos com o conteúdo trabalhado, mas presentes no cotidiano dos discentes, como estratégia para despertar interesse e significar o conteúdo. Essa explicação esclareceu diversos momentos da nossa observação de suas aulas. Ele, também, destacou a necessidade de momentos de

descontração, como forma de despertar o interesse dos alunos fazendo com que eles se sentissem a vontade para participar da aula. Eis sua explicação:

*"Então eu to passando o conteúdo, vejo que a turma tá meio apática, conto uma estorinha, faço uma brincadeira... No EJA tem que ser sempre assim. Eu tenho que levar, entre aspas, os meninos na brincadeira. Então, às vezes, o menino tá no fundo ali, não ta entendendo nada, eu joga uma piadinha pra ele. Eles já sabem disso. Tem uns que gostam disso, outros, que a gente vê que não é muito receptivo, então eu deixo mais reservado. A gente vai conhecendo a turma e aí eu vou fazendo isso. Os **meninos vão ficando mais interessados, fazem perguntas**. Mas mesmo que a pergunta não tenha nada a ver com nada eu acho interessante porque ele perguntou, ele se manifestou. O ato dele se manifestar é interessante" (Dionísio).*

Ainda a respeito do desenvolvimento de sua prática, Dionísio apontou, além dos *causos* e analogias, as anotações no quadro. Segundo ele, os alunos sentiam necessidade de ter a matéria registrada no caderno, o que seria uma herança positivista. Ele explica:

*"Nossos alunos estão habituados, desde sempre, a copiar. **Então tem que copiar matéria, tem que copiar alguma coisa do quadro, tem que ter registro**. A gente foi acostumado assim. Até a escola **positivista** era assim, documento escrito, né? Então, eu tenho que passar alguma coisa no quadro pra eles" (Dionísio).*

Para ele, a cópia da matéria também era uma forma de acordar e despertar os discentes que chegavam cansados para a aula no turno da noite. Mas ele, ainda mesclava com a exposição oral, como forma de impedir *perda de tempo*, ou seja, os alunos teriam que copiar matéria do quadro e prestar atenção nas explicações.

*"Só que se eu colocar o conteúdo só no quadro eu vou ficar, assim copiando e vou perder o meu horário. Se eu ficar só falando eles vão dormir, por mais que eu brinque, faça piadinha, eles vão dormir. Então o que eu faço? Copio a matéria, que é aquele momento que eles vão estar ali ativos copiando, manuseando, isso vai fazendo o cara acordar. Ele tem que tá prestando atenção no quadro que tem que copiar e depois eu vou expor a matéria. **Eu já tentei, quando eu percebi que a turma tava muito cansados, só falar**, mas eu vi que foi uma burrada. Porque por mais que eles tentassem **"poxa o professor não copia matéria, não passa nada no quadro" tem essa cobrança**" (Dionísio).*

O docente, também, comentou, ao longo de sua entrevista, a diferença que percebia entre os turnos da escola quanto ao seu funcionamento. De acordo com ele, o diurno recebia mais atenção e cuidados que o noturno, no qual a EJA se inseria.

"Parece que a escola funcionam assim, no meu pensamento: manha e tarde são turnos bons, são turnos que atendem uma certa clientela. E o turno da noite é aquele turno que parece complementar. Não é um turno que recebe a mesma atenção, o mesmo carinho. Por exemplo, não tem uma reunião pedagógica. Você tem um dia pro turno da manhã, tem um dia pro turno da tarde, mas o turno da noite tem que se adequar. Ou se encaixar no turno da manhã ou no turno da tarde. Não tem um dia do turno da noite pra discutir, por exemplo, as didáticas que a gente deve trabalhar com esses alunos" (Dionísio).

Na construção de sua prática na EJA, assim como Apolo, Dionísio alegou ter tentado utilizar o recurso audiovisual, trabalhando com filmes, porém, por questões de logística e infraestrutura, ele avaliou que não fora positivo: *"Tentei a questão do filme, simplesmente, não deu certo. Também porque tem que ser filmes com trechos bem pequenos[...]E aí basicamente caí na metodologia que a gente é contra. Passar matéria no quadro e expor"* (Dionísio).

Por outro lado, não queria ficar apenas em sala no tão criticado *cuspe e giz*. Mas, embora houvesse a disponibilidade de uso de materiais interativos, como o data show, seu uso era inviável, em virtude da burocracia existente na estrutura escolar:

"Porque, por exemplo, se eu quiser usar um data show o tempo que eu vou perder pra ligar o computador, achar a extensão, destrancar a sala gasta 15, 20 minutos. E até posicionar os meninos, colocar os meninos direitinho[...]Aquilo ali atrai a gente, a gente é atraído pela imagem. Então eu acho que seria um recurso interessante. Mas ele fica inviabilizado mesmo tendo na escola, porque não tem uma pessoa que pode dar um suporte técnico. Se tivesse suporte técnico, com certeza eu utilizaria mais" (Dionísio).

Assim, o tempo excessivo para ligar o aparelho e acomodar os discentes desestimulava Dionísio, que possuía uma aula de quarenta minutos, deixando de usar tal recurso. Lamentou, também, a inexistência de um livro didático a ser utilizado pelas turmas de EJA, o que facilitaria o trabalho, conforme nos relatou:

"Então ele [o livro] tem uma base. Você consegue o mínimo possível "oh gente, dá pagina tal à pagina tal vocês vão ler e vão fazer um resumo". Isso é um auxílio. Não é que prende o professor, mas é um recurso que o professor pode lançar mão dele. No caso do EJA, primeiro que não tem um material didático adequado, porque não pode ser qualquer material didático, tem que ser um material didático próprio pro EJA. Uma leitura, um texto de vestibular, eu não posso passar o mesmo texto igualzinho. Apesar que o texto de vestibular é realmente interessante, mas você tem que fazer algumas adaptações e modificações, né? Então não tem um material adequado, isso é um ponto" (Dionísio).

Em virtude da falta desse recurso o professor recorreu ao xerox, que também apresentou inúmeros problemas:

"E aí a questão do xerox é complicada, por que? De noite não é gratuito. Tem que pagar uma taxa simbólica, mas acaba que é uma taxa. Muitos não pagam. Então se você deixa, uma turma de 40 alunos, 25 vão pegar o xerox. Os outros 15 não pegam. Mesmo sabendo que vai precisar para prova, vai precisar estudar" (Dionísio).

Como Apolo, Dionísio ressaltou que o xerox era pago pelos alunos da EJA logo muitos não adquiriam o material, dificultando o uso dele em sala de aula. Ele também pensou em elaborar uma apostila, mas foi desestimulado pela própria direção da instituição. Senão vejamos:

*"Eu pensei, no início do ano, de utilizar de uma apostila, montar uma apostila. Cheguei até a fazer algumas coisas utilizando de outros professores que já trabalharam com o EJA. **Conversando com a vice-direção ela me orientou a não fazer isso, por quê? Ela deu exemplo do caso do professor de física. O professor de física fez uma apostila, tipo 30 páginas, e deixou pros meninos tirarem no xerox. Poucos tiraram, entendeu? Então ela colocou assim "ah vai trabalhando, tipo, aula a aula ou a cada uma semana, duas... Porque o aluno, pelo fato de estar no início do ano, muitos tão entrando, muitos tão saindo. Então se você faz uma apostila muito grande então o aluno não compra a apostila porque ele não sabe se vai continuar"**" (Dionísio).*

Por fim, desabafou dizendo que sua prática era limitada por diversos fatores que acabavam por oprimi-lo e conduzindo-o à prática tradicional. Assim, se via, em uma situação complicada, tendo que *se virar*:

*"E tem que definir, "olha o governo não fornece material, então como é que vai ficar essa situação?" Não é, simplesmente, **o governo não fornece material e professor se vira!** Não tem um cara pra tirar xerox a noite. Por que não tem? Por que de manhã e a tarde tem e se eu quiser tenho que pedir pra diretora de manhã pra deixar de noite? Não! Tem que ter uma pessoa responsável" (Dionísio).*

Prosseguindo, reclamou da omissão do Estado que não investe na modalidade recaindo a responsabilidade sobre o professor:

*"**Não tem uma verba específica.** Eu não posso levar esses meninos para um teatro, eu não posso fazer um trabalho diferenciado, **não tem um laboratório**[...] Essa é minha visão da EJA: foi um projeto que **não teve instrumentalização, que não teve orientação por parte do governo, que até hoje é omissa.** Ao mesmo tempo a **responsabilidade é jogada para o professor.** Eu tiro autonomia do professor no momento em que eu não respaldo o professor, com um projeto, com uma didática, com, entre aspas, uma cobrança do professor [...] Então o professor tem que vender a aula dele, tem que conquistar o aluno, só que o problema é do professor. É essa a minha visão. **Batata quente pro professor"** (Dionísio).*

Assim sendo, "para além do espaço concreto da prática (a sala de aula), o trabalho dos professores é condicionado pelos sistemas educativos e pela organização escolar em que estão inseridos" (SACRISTÁN, 1991, p.71). Nos casos relatados acima, a ausência de infraestrutura escolar acabava limitando a prática dos docentes. Desse modo, chamamos atenção para a necessidade de não se responsabilizar apenas os professores por tudo que acontece nas aulas, sem considerar o *contexto de trabalho* (SACRISTÁN, 1991, p.72). Concluímos, portanto, que é necessária a alteração da condição de trabalho docente para que haja mudança na prática de ensino da EJA.

5.3.4 Hermes

O professor Hermes destacou, assim como Apolo e Dionísio, que tentava entender os discentes da EJA. Sabia que, muitas vezes, trabalhavam o dia todo e chagavam cansados ao

espaço escolar. Por isso, tentava dar uma aula *bacana*, interessante, alegre que estimule a presença dos mesmos. *"Eu tento ser muito amigo, eu tento ser muito cauteloso, tento entender o mundo deles [...] Passo algum trabalho pra eles bacana, não sou chato... Então eu tento fazer uma aula bacana, uma aula interessante, uma aula alegre, entendeu?"* (Hermes).

Hermes também ressaltou a necessidade de diferenciar a prática pedagógica desenvolvida no ensino regular da que deve ser desenvolvida na EJA referindo-se ao ritmo dos alunos e exigência da turma. Ele que empreendia, inicialmente, uma cobrança e um avanço de conteúdos aos moldes do ensino regular, acabou percebendo, nos meses de experiência, que era necessária uma redefinição de sua prática:

"Então eu tava assim, correndo um pouquinho com a matéria[...] Eu vi que eles não estavam pegando de jeito nenhum. Aí eu tive que dar uma amansada, ser mais cauteloso e passar a matéria mais lento para eles. Hoje em dia eu já passo a matéria, às vezes eu falo com eles: "vai num site tal, vai lá e pesquisa". Então eu estou mais tranquilo com eles. Eu tive muito aquela coisa de falar assim: "nó eu tenho que acelerar porque eu tenho que chegar lá no final do ano na política de Dilma". Mas eu vi que não dá pra acelerar com eles, tem que ir mais com calma, com mais cautela" (Hermes).

Destoando dos demais docentes aqui pesquisados, o professor Hermes apresentou-nos uma visão pejorativa dos alunos que frequentavam a EJA:

"O que acontece é que EJA são os alunos mais velhos que voltaram a estudar e, automaticamente, eles não sabem nada, entendeu? Eu sei que os professores antigos passaram coisas para eles, mas eles não querem nada por trabalhar, por ter família, eles já chegam cansados. Aí você tem que saber lidar com eles [...] por eu trabalhar com 5º série e 1º ano é totalmente diferente. Você pega pessoas que trabalham e que não trabalham, ali pode sair uma atividade boa como também não pode sair" (Hermes)

Segundo ele, os educandos dessa modalidade *não sabem nada* e não se esforçam para aprender, utilizando-se, como desculpa, como *bengala*, o trabalho, a responsabilidade com a família ou a casa para cuidar. Assim, o ensino regular é visto por ele, divergindo dos demais, como turmas mais empenhadas:

"Os do regular são mais empenhados do que o EJA porque o EJA você tenta passar alguma coisa para eles aí eles falam "a professor eu trabalho, eu tenho família". Aí eles pegam aquele problema com aquela bengala e fica caminhando com aquela bengala. Tudo ali encontra aquela desculpa para falar que tem família, tem casa pra cuidar, essas coisa todas que acaba que não faz as atividades" (Hermes).

Embora defendesse a necessidade de o professor da EJA ser mais *cauteloso*, percebemos que isso é compreendido, pelo docente, como uma menor cobrança, ser menos criterioso nas avaliações e atividades desenvolvidas, não se referindo a uma prática específica e diferenciável, como a não realização de atividades extraclasses.

Oliveira considera ser o objetivo do *dever de casa* o de criar "hábitos e disciplina de estudo em crianças que vão prosseguir na escola e que estão em processo geral de formação, além da facilitação da *fixação* do conteúdo trabalhado"(OLIVEIRA, 2007, p.89, grifo da autora). Porém, a autora se questiona quanto à possibilidade real de um aluno que, na maior parte das vezes, trabalha o dia inteiro, fazer o dever de casa bem como sua função no ensino de jovens e adultos. Assim ela questiona:

Qual é a função do dever de casa nessas circunstâncias, considerando o fato de que a criação da disciplina no estudo, importante como formação geral das crianças, não se aplica a este público e que a própria ideia de fixação de conteúdos pressupõe uma concepção de aprendizagem inadequada aos objetivos da escolarização de jovens e adultos? [...] Sem pretender julgar professores e professoras que buscam desenvolver da melhor maneira possível o seu trabalho docente, acredito ser fundamental compreendermos o quanto esta lógica prejudica os alunos da EJA, na medida em que reforça, mais do que resolve, os problemas que os obrigaram a deixar a escola, na medida em que a torna incompatível com as necessidades e interesses das suas vidas cotidianas (OLIVEIRA, 2007, p.89)

Hermes, mais uma vez, afirmou que no ensino regular a turma era mais empenhada e cumpria as tarefas solicitadas. Ele procurou exemplificar essa ideia fazendo um paralelo entre o EJA e o ensino regular. No ensino regular " *eles têm mais empenho, entendeu? Em termo de explicar um trabalho....o EJA você passa um trabalho se pedir pra explicar eles nem sabem o que escreveram. Você lança uma pergunta sobre o trabalho eles nem sabem responder sobre aquilo*" (Hermes).

Segundo ele, os alunos da EJA copiam, mecanicamente, sem entender e compreender os assuntos históricos pesquisados. Verificamos, mais uma vez, que ele não refletia sobre o porquê disso. Os alunos apenas, são descritos como preguiçosos e não empenhados. Porém, em outro momento da entrevista, o ele reconheceu que a turma da EJA era participativa, esforçada e empenhada em sala de aula. Senão vejamos:

"Eu percebo a participação deles como 90% . O único problema deles, que eu havia te falado, é que toda desculpa que eles não fizeram um trabalho é por causa de casa, família etc e tal. Mas em termos de dentro de sala de aula eles fazem de tudo pra participar por mais que eles cheguem cansados do serviço" (Hermes).

Isso nos mostra que o professor percebia o desenvolvimento positivo dos alunos no espaço escolar, mas não conseguia compreender que a prática de solicitar a realização de atividades extraclasses compromete sua avaliação desses alunos.

O docente, quando questionado sobre a seleção de conteúdos em seu planejamento para a EJA, respondeu-nos que, priorizava todo o conteúdo de História. Em seu relato, porém, admitiu, talvez sem perceber, que fazia seleção de conteúdos trabalhando mais a História do Brasil. E, assim, frisou: *"Eu priorizo tudo. Eu vou ser sincero pra você, eu não vou muito à*

história assim de fora, falar sobre a China, porque é corrido. Eu não vou ficar focando outros lugares, mas eu foco muito o Brasil: 1500 pra cá eu foco de tudo" (Hermes).

Segundo ele, organizava sua prática a partir da apostila, indicada por uma colega, tal como Hera se orientava a partir do livro didático. De acordo com o seu depoimento, seguia a sequência dos assuntos existentes na apostila. *"Eu organizo por etapa. Como eu te falei, a apostila tá ali. Ah, vamos falar agora da República Velha, depois Vargas e daí vou (Hermes).*

Esse professor, assim como o professor Dionísio, assumiu ter resgatado matérias vistas anteriormente pela turma. Como nos explicou, quando foi introduzir determinado assunto, percebeu que a turma não sabia a matéria anterior. Para isso, ele voltou aos anos de 1500.

"Não era para eu pegar de 1500. No início, a professora até comentou: "pega de Dom Pedro I e segue". Mas aí eu cheguei na sala e falei assim: "gente, vamos só relembrar um pouquinho tal e tal... Eu vi que não é questão que a professora não passou para eles, a questão é que você ensina, ensina, ensina e daqui a 10 minutos eles não sabem o que eles aprenderam. Eu vi que eles não sabiam de nada. Então eu falei assim "ô gente eu vou resgatar lá". Então eu sigo o que a professora me passou, mas, automaticamente, eu tive que voltar um pouco a história porque eu vi que eles não estavam sabendo de nada mais" (Hermes).

Mais uma vez, Hermes referiu-se ao aluno da EJA, como aquele que *não sabe nada*. Em seu relato, percebemos que não faz diferenciação entre ensino e a aprendizagem. Ele não questionava o porquê de os alunos *não aprenderem a matéria*, rotulando-os, apenas, como *esquecedores* do que fora ensinado.

E assim, diante daquilo que nomeava defasagem e dificuldades dos alunos da EJA, recordou a importância de um questionário que aplicara em uma de suas aulas a que assistimos. E justificou:

"Eu só passei mesmo porque você vê que uns conceitos básicos, igual democracia, eles não sabem o que é democracia. O capitalismo, não sabem o que é capitalismo, vive no capitalismo e não sabem o que é capitalismo. Então eu acho interessante, sei lá, quebrar um pouco assim essa política entendeu?" (Hermes)

Essas perguntas são vistas pelo docente como uma boa maneira de fazer os alunos conhecerem conceitos básicos que envolvem a vida em sociedade. Mas, ele admitiu que a lista de questões era extensa e a professora, que também atuava na instituição na EJA e que lhe indicou a apostila com a qual trabalhava, o aconselhou a não apresentar uma lista com tantos conceitos. Diante de tal relato, nos parece que ele acreditava que tais conceitos desconhecidos se tornavam claros aos alunos, simplesmente, com a aplicação do questionário. Acrescentamos, por fim, que o professor não retomou na aula seguinte o questionário iniciando um novo conteúdo.

Hermes também apresentou problemas em elaborar aulas mais interativas em consequência, da infraestrutura da escola. Por exemplo, problemas ao tentar usar notebook na sala de aula conforme esta explicação:

"Eu iria passar uma aula para eles que eu tinha feito no notebook, mas só que não deu para passar para eles porque nem todas as salas tem a tomada. Então, automaticamente, aquilo é descartado [...] A escola tem todos os equipamentos, mas a escola não deixa que use os equipamentos porque a escola tem medo dos alunos roubarem" (Hermes).

Assim, esse professor, como Apolo e Hermes, denunciaram uma série de entraves ao desenvolvimento de práticas como a exibição de vídeos. O espaço destinado à exibição de vídeo era ocupado por turmas. *"A outra sala que pode passar o filme, eles estão utilizando ela também. Então é complicado, automaticamente, você tem que dar uma aula seca pra eles"* (Hermes).

Argumentou Hermes, que era importante *dar aulas diferentes* mas não explicou a importância delas para o aprendizado dos alunos, como podemos observar:

"Porque o importante é que o professor dê aula diferente. Se for passar um vídeo, passa um vídeo, se for mostrar alguma coisa no slide que mostre. Aqui a gente não pode fazer isso. Extremamente limitado. [...] Então infelizmente eu tenho que dar uma aula seca pra eles" (Hermes).

Diante dos problemas relativos aos recursos midiáticos, sua prática era limitada à apostila e livros didáticos, já que atividades vistas por ele como *externas* eram impossibilitadas de serem realizadas.

Como podemos perceber, a prática dos *jovens docentes*, muitas vezes, como afirma Rita Silva, "imbuído dos ideais pedagógicos apreendidos na formação e cheio de perspectivas de transformação da escola, encontra uma escola fechada, dominada por regras, orientações, solicitações e hábitos" (SILVA, 2005, p.36). Assim, muitas perspectivas de ensino, dos professores iniciantes, não se concretizavam sofrendo eles um *choque com a realidade*. E, então, os docentes lançam mão de ações e práticas tidas como tradicionais e rotineiras.

Mas, como Apolo e Dionísio, denunciando a omissão do Estado, Hermes afirmou:

"Eu acho que deveria mandar mais material para os professores. Com certeza o Estado deveria mandar mais materiais, sei lá, focar no EJA. Igual o projeto nosso aqui, o projeto é extremamente focado. O projeto integrado que fica aluno de manhã e de tarde, direto. Você vê que eles ganham bola, eles ganham peteca, um tanto de coisa. Porque o EJA não pode ter? Mandar alguns materiais diferentes? [...] As pessoas estão voltando a estudar, então, eles merecem o nosso respeito" (Hermes)

E, especialmente, com relação a escola, ele ressaltou, como os demais, o desamparo, ausência de estrutura, além da formação do professor para o trabalho na EJA.

5.4 Estratégias de avaliação

Os docentes da EJA, sujeitos dessa pesquisa, em sua maioria, relataram na entrevista que a avaliação dos educandos era feita de maneira variada e de forma, predominantemente, somativa. Além da prova escrita, apontaram a avaliação de trabalhos, exercícios, análise dos cadernos (matéria e exercícios), estudos dirigidos, participação do aluno entre outros. Em geral, percebemos, nos depoimentos, predominância da prova escrita como principal instrumento de avaliação.

Diante disso, procuramos saber, nas entrevistas se eles priorizavam questões discursivas, ou objetivas e qual a explicação para suas escolhas. Responderam, em sua grande maioria, que realizavam provas contendo ambas. Embora tivessem consciência de que a segunda opção era menos trabalhosa para a correção. Assim, a justificativa para a manutenção de questões discursivas ou objetivas foram expressas pelos docentes ao longo de suas entrevistas. Assim, vemos essa justificativa bem como cada um dos entrevistados avaliavam seus educandos.

5.4.1 Hera

Hera explicou a escolha por questões discursivas, pois proporcionava uma avaliação mais positiva dos discentes:

*"Muitos alunos falam que múltipla escolha, a prova múltipla escolha, é fácil, mas eu acho a prova aberta bem mais fácil. Porque, suponhamos, um aluno sabe alguma coisa daquele conteúdo, mas não lembra da resposta em si. **Se ele colocar alguma coisa que está escrita na pergunta eu vou avaliar.** Então eu prefiro a prova aberta" (Hera).*

Assim, ela procurava aproveitar e pontuar o que o aluno escrevera. De acordo com seu relato, a resposta do aluno já seria valorada se apenas repetisse parte do enunciado, mesmo não conseguindo responder à questão como um todo. E, quanto aos critérios de correção das provas e trabalhos, Hera, mais uma vez, recordando sua prática de reprodução, disse que a correção era feita da mesma maneira do ensino regular, ou seja: *"É a mesma coisa que se eu estivesse corrigindo a prova do ensino fundamental e do ensino médio. É a mesma coisa, não muda nada! O que muda é que você tem que aplicar a prova mais fácil pra eles. Somente isso!"* (Hera).

Ela ressaltou diferença apenas nas questões apresentadas aos alunos da EJA que eram mais fáceis e simples dada à maior dificuldade dos alunos. Mas não apresentou seus critérios de avaliação, em geral.

Tendo observado a realização de provas com consulta, perguntamos a ela o motivo de tal concessão. Ela justificou que a permissão de consultarem o caderno se devia a sua condição de substituição recente, mas que isso não era uma prática constante. E eis suas palavras a esse respeito:

*"É porque eu cheguei já no final, no finalzinho, do mês e já tive que começar a aplicar as provas. **Como eu não tive tempo...**Tempo eu tive, mas não tive a matéria[...]. Quê que eu pude fazer? Eu expliquei um pouco daquilo que ele[o professor anterior] explicou, daquilo que ele passou. **Então para os alunos não tirem nota baixa então eu preferi que eles fizessem a prova com consulta.** A única prova, com consulta, que eu deixo os alunos fazerem é a prova mensal, agora a bimestral não. Como a prova bimestral, eles não tinha matéria nenhuma eu tive que explicar o que eles falaram comigo que o professor passou. Aí eu dei só um fechamento só pra fala assim "ela explico alguma coisa"" (Hera).*

De acordo com ela, os alunos, de modo geral, eram bem sucedidos em suas avaliações, já que as questões eram semelhantes às atividades feitas e corrigidas em sala. *"Aí eu passei um exercício em cima disso e alguns exercício que eu passei na sala de aula, caíram na prova, por isso que a grande maioria tiraram uma nota azul"* (Hera). O fato de os alunos terem ido bem na prova deixou a docente tranquila, pois um grande número de médias perdidas poderia prejudicar sua imagem:

*"Graças a Deus nenhum deles tirou nota vermelha comigo. **É bom pra eles e bom pra mim também que o meu nome não fica tão feio na escola.** A gente tem que saber também que as vezes se o aluno tira nota vermelha é por causa do professor. **Que as vezes o professor passa uma matéria e o aluno não entende aí ele tira uma nota baixa aí a direção vai encima do professor"** (Hera).*

De acordo com a percepção dessa docente, em início de carreira, a reprovação ou dificuldade, representadas pelas notas dos discentes, poderiam sinalizar incompetência do professor. Por isso, ela se esforçava em garantir médias aos discentes nas provas, permitindo, inclusive, a consulta nos cadernos ou a realização de questões praticamente iguais as realizadas nas atividades em sala. Assim, ela preservava o nome e imagem perante a instituição e seus alunos.

Quanto à avaliação da participação dos discentes em sala de aula, Hera respondeu que o professor, ali no dia a dia junto aos alunos, sabe identificar quem participa ou não. Mas, deixou transparecer que o fato de os alunos estarem em sala, se pronunciarem, perguntarem, tudo isso demonstrava participação, mas não conseguiu apontar critérios definidos, apenas subjetivos.

5.4.2 Apolo

Apolo destacou a prova, como um importante instrumento de avaliação. Para ele, era imprescindível manter questões dissertativas nessa, pois através delas o professor poderia avaliar a escrita e argumentação do aluno: *"Pode ver mais a argumentação, como é que ele coloca as ideias dele ali na prova. As próprias questões fechadas da prova ajudam a responder as questões abertas. Então eu priorizo aquele aluno que leu a prova inteira"* (Apolo).

Segundo esse docente, as questões dissertativas possibilitam verificar o conhecimento do aluno, como ele estrutura sua resposta e interpreta os enunciados, já que as questões objetivas servem como base para as questões dissertativas. O professor, no entanto, reconhecia que muitos alunos, geralmente os mais jovens, preferiam questões objetivas, dada a aparente facilidade. Eis seu depoimento a esse respeito:

"Nas minhas provas eu sempre uso meio a meio. Eu nunca dou prova só fechada porque eu gosto de vê tanto a escrita do aluno e a forma como ele tá vendo a questão. A gente conhece muito o aluno pelas questões abertas[...]o pessoal mais velho sempre faz. Os mais novos, as vezes, deixam todas as questões abertas em branco. E muitas das questões abertas são questões comentadas em sala de aula. Já foram propostas em exercícios. Então eles não tem nem o cuidado de tá lendo. Então, a gente também acaba conhecendo muito o perfil daquele aluno e sempre que eu vou dar prova eu já aviso: "Vai ter questão aberta". Porque tem aluno que chega e fala: "Professor, eu só estudei pra prova fechada" "(Apolo).

Fez questão de esclarecer que, muitas questões discursivas presentes nas provas surgiam de discussões feitas em sala pelos próprios alunos. Ele contou que costumava anotar na própria agenda ou diário questões que poderiam ser formuladas a partir de debates em sala. Assim, ele resgatava os conteúdos no momento de elaboração dos instrumentos de avaliação, conforme explicado abaixo:

"A maioria das questões abertas são questões discutidas em sala de aula a partir de comentários deles próprios. Questões que foram debatidas em sala bem dá uma questão aberta. Eu já pontuo ali na minha agenda: vou fazer uma questão disso porque foi muito bem abordada por eles. Apesar daquele medo de questão aberta eles falaram muito bem dela, então todos vão conseguir... Então eu deixo aquela deixa no meu diário e no dia de fazer a prova eu já faço a prova lembrando ali daquela questão" (Apolo).

Vale lembrar aqui, que não foi mencionado por Apolo nem pelos demais docentes, que o medo das questões abertas, e, portanto, preferência pelas objetivas, podia ser decorrente, como acreditam as pesquisadoras, da dificuldade com a linguagem escrita. Afinal, os alunos

da EJA, devido a suas trajetórias inconstantes, apresentam inúmeras dificuldades para redigir e sistematizar respostas, deixando-as, portanto, em branco, muitas vezes.

Um critério de correção das provas, apontado pelo professor, era a não identificação do nome dos alunos para que não houvesse um favorecimento, por exemplo, a alunos mais participativos e presentes em detrimento de outros. Assim ele julgava, apenas, o que fora escrito pelos discentes, conforme destacou neste trecho:

"Não procuro olhar o nome do aluno que esta fazendo a prova. Porque no EJA, acaba que, pelo fato de serem menos alunos dentro de sala, você acaba conhecendo mais aquele aluno e as vezes você tem a tendência de dar uma pontuação, em uma questão dissertativa, mais positiva para aquele aluno que tá mais presente na aula. Então é uma coisa que eu uso é não olhar o nome" (Apolo).

Essa prática, embora democrática, desconsiderava as aquisições individuais durante o processo, bem como as particularidades de turmas heterogêneas e, portanto, as trajetórias e dificuldades distintas dos alunos. Apolo, continuando a exposição sobre os critérios adotados para correção das provas, dava mais valor às questões discursivas, 60%, restando às objetivas os outros 40%. Essa estratégia, segundo ele, era uma forma de estimular o aluno a redigir pois não conseguiriam média na prova se apenas optassem pela múltipla escolha.

Além disso, ele destacou, como critério para a avaliação de trabalhos, a correção da parte escrita e a apresentação oral. *"Normalmente meus trabalhos são nota do trabalho escrito e apresentação. Eu divido as notas, 50% pra cada um. Nota de apresentação eu priorizo a oralidade, clareza, objetividade"*(Apolo). Mas, muitas vezes, devido ao nervosismo, os alunos pediam para ler suas apresentações. Ele permitia tal ato, porém, exigia que o texto apresentado fosse de autoria do próprio aluno. Assim, ele os estimulava a produzirem textos próprios sobre o tema pesquisado.

"“Ah posso lê?”. “Pode, mas eu gostaria que se você fosse lê, que você lesse um texto que você produziu. Porque se for pra você lê um texto que outra pessoa pesquisou na internet, para mim não serve. Então já que você quer fazer a leitura você produz um texto, da parte que te coube lá do trabalho, e chega aqui na frente você fala”. E isso já inibe um pouco de ficar só na leitura" (Apolo)

Para a avaliação desses trabalhos, ele considerava: clareza, objetividade, postura do grupo, organização do tempo dado para apresentação. Essa avaliação levava em conta o desenvolvimento e superação do grupo em relação as dificuldades de cada turma. Portanto, os valores atribuídos aos trabalhos podiam variar, pois como ele mesmo esclareceu:

*"As vezes um trabalho muito bom em uma sala tirou 10 e em outra 7, em outra tirou 9. Então, isso vai por sala [...]Porque **depende do conteúdo que você consegue dar ali na sala.** As vezes uma sala é mais devagar que a outra. Então eu gosto de fazer essa pontuação conceitual e em casa, depois, fazer a pontuação por turma. Porque*

as vezes se eu perceber que faltou aula ali naquela turma, por causa de calendário, a turma é mais cheia, os alunos tem mais dificuldade de aprendizado e as vezes o que eles conseguiram apresentar ali não foi igual ao da outra turma, mas o crescimento deles foi muito bom, foi um trabalho que merece reconhecimento pela dificuldade da turma" (Apolo).

Percebemos que Apolo, embora não utilizasse o critério de distinção de avaliação dos alunos quanto as provas, nos trabalhos desenvolvidos recorria a possíveis diferenciações entre as turmas devido ao estágio de desenvolvimento bem como superação de dificuldades pelos integrantes da mesma.

Quanto à avaliação da participação dos alunos, ele servia-se da análise qualitativa de cada aluno, feita pelos professores no Conselho.

"Então a gente leva em consideração muita coisa: a presença nas aulas, participação... As vezes a gente vê que alguns alunos tem certa dificuldade em conteúdos, mas são imensamente interessados, estão ali todo dia, presentes, se esforçam para fazer...Então a gente tem o cuidado de tá avaliando esse aluno não só quantitativamente, mas qualitativamente. Pelo fato dele poder chegar a tal lugar" (Apolo).

Por fim, elogiou a participação e esforço dos alunos, mesmo daqueles que apresentavam dificuldades na compreensão dos conteúdos. Isso era levado em conta ao atribuir a nota ao discente. Esse tipo de avaliação, inclusive contribuía para a aprovação dos alunos, deixando de ser apenas somativa ao considerar a avaliação processual, conforme seu esclarecimento:

"Mesmo que não seja o suficiente [a nota], mas a gente percebendo, estando ali todo dia com aquele aluno, a gente vê que ele é capaz. A gente tem uma avaliação diferente para ele. As vezes alunos muito idosos, já tem uma dificuldade enorme de aprendizado, então a gente leva isso em consideração também" (Apolo).

5.4.3 Dionísio

Aproximando-se do critério de avaliação utilizado por Hera, para avaliar a prova dos discentes, Dionísio também considerava o que o aluno conseguia apresentar sobre o assunto, mesmo que a resposta não estivesse bem sistematizada ou completa. No trecho abaixo ele explica como procedia e, portanto a vantagem do uso das questões discursivas:

"Metrópole é o quê? É aquele país que domina? Aquele país que tá lá na Europa? Então se ele colocar dessa forma "É aquele país da Europa que domina". Se ele colocar assim por exemplo eu vou considerar. Alguma coisa ele vai saber sobre isso. De repente ele não vai conseguir fazer um enunciado, desenvolver uma resposta ótima, mas ele colocou pontos ali que eu sei que ele está lembrando da matéria" (Dionísio).

Com efeito, Dionísio reconhecia a importância das questões fechadas. Segundo a orientação da própria coordenação da instituição, o professor deveria dar prioridade as questões fechadas. Tal orientação advinha da compreensão de que os alunos precisavam ser preparados para o ENEM, que é composto por questões objetivas apenas. Contudo, em sua prova, ele mesclava questões fechadas e objetivas, *meio a meio*, pedindo aos alunos que justificassem, por exemplo, a opção assinalada nas objetivas:

"Mas tem situações assim: "complete a segunda coluna de acordo com a primeira". Aí eu coloca as opções e as vezes eu coloco assim: "Justifique sua resposta". Eu falo "oh gente a resposta vale um ponto. Se você marcar certo vai ganhar meio, se justificar mais meio". Na realidade é uma questão aberta porque ele vai ter que justificar" (Dionísio).

Dionísio reconhecia que grande parte dos alunos *chutavam* as questões objetivas e, portanto, não as justificavam. Por isso, assim como Apolo, ele preferia as abertas pois possibilitavam o desenvolvimento da expressão escrita.

"Então eu fico raciocinando: o aluno vai fazer no ENEM, prova fechada, mas e a prova de redação? E outra coisa, concurso público. A redação é fundamental. Então você tem que fazer um texto que o outro entenda. E eles não tem essa capacidade, infelizmente, no EJA. De pegar um conhecimento e colocar, de maneira elaborada, a opinião, a posição deles" (Dionísio).

Além do mais, como ele mostra no trecho abaixo, as questões discursivas também dificultavam a possibilidade de cola, que, mesmo entre os alunos mais velhos, como no ensino regular, era prática muito exercida na EJA:

"Porque prova fechada o menino cola, cola descaradamente. Como é uma turma mais madura eu não vou ficar marcando prova, porque eu não tenho como chamar a mãe. Ele já tem mais de 18 anos. Como é que eu chama uma pessoa de 18, 20, 30 anos na responsabilidade? Ele já deveria ter [...] Então, assim, eu faço a prova, essa prova mesclada" (Dionísio).

Ao contrário de Apolo, ele admitia fazer uma avaliação diferenciada dos alunos da EJA. Assim, ao corrigir as provas e trabalhos, ele procurava identificar os alunos, recordar a participação deles em sala de aula, as dificuldades, superações, tudo isso era levado em consideração. Senão vejamos:

*"Olha eu vou ser muito sincero com você, eu corrijo de maneira diferenciada. Eu tentei padronizar no início, mas como eles colocam pra gente dois pesos duas medidas, acaba que na hora da avaliação eu também faço isso. [...] Então na hora que eu vou corrigindo eu vou percebendo, e aí você **já sabe pelos nomes**, você **já sabe o perfil de cada um**. Na hora que eu estou corrigindo eu tento lembrar do aluno. Igual, por exemplo, eu dei o caso desse Luiz que já é um senhor, já tem uns setenta e alguma coisa. A prova dele eu corrijo de maneira diferenciada" (Dionísio).*

Como forma de esclarecimento, ele citou dois casos específicos de alunos das turmas de EJA, por nós observadas:

"A prova do Rogério, que é um menino que anda na cadeira de rodas... Ele tem uma certa dificuldade. Eu vou ter que corrigir a prova de uma forma diferente. Ele tem uma dificuldade para escrever. Tem hora que eu tenho que sentar do lado dele e falar "oh Rogério me explica o que você quis dizer?". Nessa hora que eu tenho essa forma diferenciada pra corrigir, porque se eu pegar e olhar simplesmente o texto dele eu vou cortar, porque tem hora que não dá pra entender. E é igual o seu Luiz... Ele vai falar coisas que ele sabe, são códigos que ele aprendeu durante a vida dele, que as vezes eu não sei. Eu peço ele para me explicar ou eu considero aquilo. Mas ele conseguiu desenvolver um raciocínio, mesmo que não esteja certa a questão. Então eu vou e considero aquilo que ele conseguiu desenvolver. Agora aquele que eu sei que bagunça eu acabo chamando na responsabilidade" (Dionísio).

É interessante notarmos a estratégia criada pelo professor para avaliação dos educandos da EJA. Ele buscava compreender as dificuldades de seus discentes e não apenas avaliá-los de modo uniforme. Porém nos questionamos como o professor recordava de cada um de seus alunos no momento da correção, já que, como fora relatado na observação e posteriormente afirmado na entrevista, ele possuía grande dificuldade em guardar nomes, dirigindo-se a todos por *Joe*.

Ainda com relação às provas, ele deixou claro que permitia os alunos consultarem as anotações e materiais em geral, no momento da realização das provas. Mas, segundo ele, essa não interferia, significativamente, na avaliação já que as questões dadas exigiam do aluno reflexão e não apenas cópia de trechos do material consultado como mostra este trecho. *"E as minhas questões são questões que você tem que refletir, tem que pensar...por isso que a minha prova pode ser com consulta, porque ele pode consultar o material, mas ele vai ter que refletir em cima daquele material"* (Dionísio). E, para compreendermos melhor os questionamentos históricos presentes nesse instrumento de avaliação, ele citou exemplos de algumas questões-problema reflexivas, as quais exigiam interpretação, reflexão e argumentação:

"E aí eu coloco umas questões assim: "a partir da questão um e dois desenvolva a sua própria conclusão". Ou então uma pergunta que eu fiz sobre colonização: "Qual seu ponto de vista a respeito da colonização do Brasil? Você é contra ou a favor?" Ainda coloquei para eles assim: "Você pode ser parcialmente contra ou parcialmente a favor". Então não tem como o aluno copiar exatamente. Não existe uma resposta. Ele pode indicar várias respostas. Foi uma experiência legal. Então eu coloquei assim: "Por que o Brasil não fala espanhol?" Aí muitos não responderam. "Ah professor não sei". Muitos falaram assim: "porque a maioria das pessoas não fazem curso de espanhol". Uns negócios assim que você acha grotesco. "Porque não fazem o curso, porque as pessoas não se interessam" (Dionísio).

Ele também referiu-se, como instrumento de avaliação, à promoção de debates em sala. Contudo, essa experiência não fora positiva.

"Eu tive uma situação que eu avaliei um debate. Só que eu percebi que o debate não funciona. Mesmo tendo um tema e tendo os pontos que eles tem que estudar e eu posso fazer perguntas aleatórias sobre aquele determinado conteúdo, mas não deu certo. Não deu certo por quê?" (Dionísio).

E, adiante, apontou os fatores que fizeram-no desistir do debate como recursos de avaliação, pois embora tivesse incentivado a participação e posicionamento dos alunos, muitos levaram a atividade na brincadeira:

"Os que levaram a sério fizeram um esqueminha, outros até me entregaram [...] e os outros simplesmente ficaram naquela... Fizeram perguntas imbecis, que são realmente perguntas que você vê que a pessoa não estudou. Porque quando a pessoa estuda ela faz uma referência. "Qual período que você tá?" Ele sabe que é o período antigo, ele leu o período antigo. Então o menino faz uma pergunta. "Mas professor e o negocio do capitalismo?" Sabe aquelas coisas que não tem nexo nenhum e você sabe que o aluno tá querendo te enrolar. Esses não estudaram. Que acharam que debate "ah, não tem que entregar nada o professor vai dá ponto pra todo mundo". E os que queriam participar não tinha a vez ou voz porque [...] os outros, que é dessa banda dos meninos que não querem ter compromisso, ficavam brincando, levando na brincadeira, ridicularizando" (Dionísio).

Dionísio também referiu-se à adoção de relatórios acerca de filmes a que os alunos assistiram como recurso de avaliação. Essa experiência, também não foi satisfatória, mais uma vez, dada a ausência de envolvimento e comprometimento, com a atividade proposta, por alguns discentes.

"Aí consegui passar o filme e o que aconteceu. Como o auditório lá é grande, relativamente grande, então os meninos assentavam na última fila e ficavam ouvindo música. Então eu dei uma avaliação e eles ficaram com zero. "Ah professor eu faltei na aula". Eu sabia que não tinha faltado porque tava na lista de presença. Então nem pra assistir, poxa! Eu falei com eles: "gente vocês vão assentar e assistir". Não tem que fazer nenhum trabalho, assim, muscular. Então os que se interessavam mesmo sentavam na primeira fileira, anotaram, fizeram relatório do filme e entregaram no mesmo dia. E os que não fizeram, infelizmente..." (Dionísio).

Como já discutimos aqui, os alunos com esse tipo de comportamento eram vistos, pelo docente, como alunos que não pertenciam à EJA, e, portanto, acabavam perturbando e atrapalhando a turma. Para ele, esse tipo de trabalho foi mais bem-sucedido que os dois citados acima. Mas, ele argumentou que esses trabalhos, mesmo sendo copiados mecanicamente, de fontes variadas ou de colegas, os levavam a obter conhecimento sobre o assunto, podendo auxiliá-los, minimamente, nas provas.

"O trabalho sim, trabalhos manuscritos. Nenhum tipo de trabalho que eles vão assim recortar colar. Mas mesmo que o trabalho fique, vou usar a expressão, tosco, no sentido de não ter um comprometimento de desenvolver uma opinião, mas pelo menos eles estão ali escrevendo, tão absorvendo alguma coisa. Mesmo que cole do

colega, que é fato isso, eles copiam mesmo. E a gente sabe. Todo professor sabe, não adianta fazer vista grosso. Mas se ele tá copiando ele tá guardando um pouquinho dá matéria. Então mesmo que eu coloque lá três, quatro pontos, cinco pontos, mas ele vai se interessar, entre aspas, de alguma forma por causa dos pontos. Quando chegar numa prova se tem revolução industrial, ele copiou alguma coisa sobre revolução industrial... Mesmo que ele não saiba explicar as fases, mas ele sabe pelo menos que tem três fases, porque ele teve que copiar. Então o trabalho escrito ele rendeu mais, vamos dizer assim, que o debate" (Dionísio).

Por isso, segundo ele, corrigia esses trabalhos de forma minuciosa, atentando à parte histórica, e à ortografia.

"Aí o que eu faço, eu pego os trabalhos e levo pra casa. Não só dou o visto e pronto, eu leio um por um. Erro ortográfico eu corrijo, tudo. Tanto que eu demora muito pra fazer, porque é uma coisa demorada. Não vale assim no sentido do tempo, mas eu acho que a gente não pode abrir mão de determinadas coisas. Simplesmente dar o visto eles vão cair naquele ciclo vicioso: "eu vou entregar a folha cheia pro professor, o professor vai achar bacana e eu vou ganhar o visto"" (Dionísio).

5.4.4 Hermes

Como os demais docentes pesquisados, Hermes repetiu que os alunos preferiam as provas *de marcar x*, com que ele não concordava por não ser positivo para eles. Nas provas com questões objetivas, segundo o professor, os alunos ficavam com total ou zero. Além disso, questões discursivas permitiam aos professores avaliar, minimamente, o que o aluno sabia podendo conseguir mais pontos nessas questões.

"O professor de história tem que avaliar o quê? Se o aluno, as vezes, não chegou ali no que o professor falou dentro de sala de aula, mas ele chegou aproximadamente no que o professor falou, então, automaticamente, dá para a gente levar em consideração aquela questão" (Hermes).

Lembrando Hera, também Hermes se preocupava mais com as notas dos alunos do que, especificamente, com o ensino e a relevância da prática de redigir e sistematizar textos abordando questões históricas.

Ele também, para ajudar o aluno a conseguir notas melhores, desenvolveu trabalhos com as turmas de EJA não avaliando apenas, a prova. *"Eu antes não passava tanto trabalho, depois comecei a passar trabalho, até mesmo pra ajudar eles em termos de nota" (Hermes).* Quanto à avaliação de trabalhos como instrumento de avaliação, Hermes não conseguiu apontar os critérios utilizados. Ele nos pareceu extremamente confuso, mencionando, apenas, a avaliação do conteúdo do material entregue pelos discentes.

*"Seria conteúdo. Eu sou um professor que **consigo corrigir todos os trabalhos, um por um, letra por letra.** Eu corrijo o conteúdo mesmo, entendeu? Vamos colocar, se eu pedir para fazer sobre a vida de Vargas. Eu quero saber todos os conteúdos da vida de Vargas. Eu não quero que eles cheguem perto de mim e falem Vargas foi Vargas e pronto acabou. Pra mim isso não vale, entendeu? Eu quero um trabalho,*

pode ser uma folha só, mas porém que tenha conteúdo, coerência e coesão" (Hermes).

Embora o professor tenha relatado que avaliava o conteúdo e que corrigia *letra por letra* nos indagamos se essa correção correspondia a uma avaliação qualitativa do que de fato o aluno compreendeu e produziu sobre o assunto ou se o professor avaliava e considerava meras cópias de livros ou páginas da internet que eram entregues como trabalhos.

Com referência à avaliação da participação dos alunos em sala, ele explicou que considerava a presença nas aulas, a realização das tarefas e a disciplina. Senão, vejamos:

"A participação seria o aluno que está presente, o aluno que não atrapalha a aula, o aluno que tem um caderno, por mais que vai ter pontuação de caderno, o aluno que faz o trabalho que faz o caderno, então tudo isso a gente avalia em termos de participação do aluno" (Hermes).

As tarefas, o trabalhos ou exercícios, eram avaliadas como participação. Mas não percebemos análise qualitativa desse material, ele só verificava seu cumprimento ou não.

5.5 Possibilidades do ensino de História na EJA

Também procuramos averiguar, com esta pesquisa, como os docentes percebiam o ensino de História na EJA. Interessante que todos eles citaram, como fator positivo desse a existência de um público mais vivido e mais velhos nas turmas. Esse dado facilitava a discussão de temas históricos, contemporâneos aos discentes, como a ditadura militar brasileira, que fora citada por todos os professores. Esse tema despertava o interesse dos alunos, já que alguns deles vivenciaram esse período histórico.

A seguir, apresentaremos a visão de cada professor pesquisado a esse respeito.

5.5.1 Hera

A professora Hera considerava a turma de EJA mais madura para a realização de trabalho com filmes e debates do que as turmas de ensino regular, principalmente em relação a temas contemporâneos aos educandos. Eis suas palavras a esse respeito: *"As vez eu falo uma coisa com eles sobre a ditadura. Essa época eu nem era nascida e muitos deles já tinham nascido, então sabe falar um pouco. Junta o meu conhecimento e o deles e formamos um debate. Isso é um ponto positivo. Eu adoro trabalhar isso..."* (Hera). Mais uma vez, chamou atenção para a troca de conhecimento entre o conhecimento exposto por ela e as experiências de seus alunos.

E com relação aos conteúdos de História que seriam relevantes para esses alunos, Hera destacou a política brasileira e a do exterior. Justificou, porém, que antes de trabalhar com

esses conteúdos, teve de seguir o planejamento elaborado pela escola e explicou: *"Eu gosto mais de comentar sobre a política do Brasil, para eles verem o que está acontecendo no Brasil. Mas, porém, eu tenho que rever com eles a política lá da República Velha, Estado Novo, Getúlio Vargas...aí vai até chegar a política de hoje. Ainda não vi ainda com EJA"* (Hera). Portanto, essa professora via as questões políticas como discussões importantes para esses alunos, mas acabou ficando presa à sequência de conteúdos proposto pela escola não havendo discussão paralela de elementos da política atual com os momentos históricos trabalhados.

5.5.2 Apolo

Para este professor, a ditadura militar, entre outros temas da História brasileira mais recentes, contribuiu para maior envolvimento daqueles que possuíam memórias desse período, e podendo testemunhar muitos fatos. E, assim, os relatos dos próprios alunos que viveram esse período estimularam o interesse daqueles que não participaram desses fatos, tornando a História mais próxima de todos e real.

*"Alguns conteúdos, que eu acabo selecionando, como o período da ditadura militar... Você acaba vendo **alguns relatos de alunos que presenciaram um período, que acabam dando o testemunho deles.** As vezes você fala de algum presidente do período e eles conheceram. **Então esses relatos acabam que chamam atenção de muitos alunos na sala.** Eles se tornam mais próximos, a **matéria fica perto deles.** Então esse lado é muito interessante" (Apolo).*

O professor Apolo, diferentemente da professora Hera, via o ensino de História mais do que simplesmente seguir os conteúdos programados. Ele considerava-a extremamente relevante para a discussão e compreensão da sociedade e para a formação do indivíduo, como mostra este trecho:

*"Professor de história, a gente tem um papel a **mais do que passar conteúdos.** A gente também **discute muito as questões sociais.** Então esse cotidiano deles, eles fazem parte de muita coisa. Eles podem tá trazendo coisas positivas. Esse aluno mais velho do EJA, ele pode servir de exemplo pro filho, pro sobrinho, estudando assim na mesma escola. Então cativando esse aluno aqui a noite a gente pode colher frutos da manhã e de tarde" (Apolo).*

Apolo, ainda, ressaltou, como seus colegas, a importância da discussão de temas variados que envolvam o sujeito e sua vida em sociedade. Ele apontou, como exemplo, as questões políticas como importante para a conscientização dos discentes; o terremoto ocorrido em 2011 no Japão, para citar um tema bem atual, ou a invasão do Iraque, entre outros. E, *"então, a gente acaba formando, ali, opiniões variadas. Não é aula que a gente tá dando de*

conteúdos, mas a gente acaba contribuindo para alguma coisa, conscientizar alguma coisa também" (Apolo).

5.5.3 Dionísio

Dionísio, assim como os demais professores pesquisados, considerava possível trabalhar temas da História do Brasil contemporâneos aos alunos da EJA. Também para ele, seus testemunhos enriquecedores motivavam as discussões em sala.

"Por exemplo, se eu estou trabalhando ditadura. Muitos até já passaram pelo período da ditadura tiveram, por exemplo, aquele salvo conduto pra se locomover de noite. Eles passaram por isso. Então, as vezes, os testemunhos das pessoas mais velhas, quando a gente chama isso pra turma e o aluno sente na liberdade, acaba contagiando a turma. Já aconteceu de estar falando de democracia e aí um aluno levantar e falar: "o professor eu acho que não é bem assim não". E aí ele contou a experiência que ele teve na época da ditadura. Aí foi interessante" (Dionísio).

Segundo ele, por ser a turma composta por alunos mais velhos, eles participavam, de forma mais efetiva, das discussões referentes a temáticas por eles conhecidas e experienciadas, como, por exemplo, a política brasileira dos anos 1990.

"Pelo fato da turma tá mais madura também eu trago assuntos, por exemplo, democracia. Eu vou falar sobre Fernando Collor, Fernando Henrique... eles pegam as coisa mais fácil. Agora se eu for trabalhar no regular com isso tem muitos alunos que quando eu falo Fernando Henrique eles não sabem quem foi " (Dionísio).

Ele conclui que buscava aproveitar a história de vida dos discentes, para significar e esclarecer o conteúdo histórico em pauta, seja ele contemporâneo ou não. Diferenciando-se dos demais colegas, ele se esforçava para fazer com que a história se tornasse mais próxima deles e compreensível. Para isso, partia do estabelecimento de analogias, como já apresentamos, para explicar o fato histórico. Ele, portanto, reconhecia, como apresentado em outros momentos deste estudo, o perigo de, muitas vezes, cair em anacronismo, apesar de acreditar ser uma boa estratégia para significação do conteúdo histórico. Eis sua especulação:

"Quando eu falo, por exemplo, sobre interior, quando eu falo sobre êxodo rural. Quando eu falo de feudalismo eu acabo fazendo uma comparação, é quase que uma analogia. Mas assim, quando eu falo de feudalismo eu falo sobre o campo. Então características do campo, muita gente sabe no turno da noite e de manhã ninguém consegue. Quando eu falo assim: "o que o feudo parece?" "O feudo parece uma fazenda, e o que é uma fazenda gente?" [...] você pega pessoas que vieram do interior...E tem no primeiro ano duas moças que vieram do interior[...] Aí elas começaram a falar como que é um pouco a vida no interior. Então a vivência dos alunos do EJA ajuda no fato deles absorverem o conteúdo" (Dionísio).

Partindo, também, da concepção histórica, levava os alunos a refletirem sobre mudanças e formas diferentes de enxergar o mundo, que não apenas as veiculadas pela mídia, como mostra este trecho:

*"Eu tento mostrar pra eles, eu tento quebrar esses paradigmas que a televisão passa, as vezes a própria escola passa. A coisa já vem pronta, você não precisa de raciocinar. Você **tem que procurar pensar sempre e a história faz isso**. A gente sempre aprende na graduação, sempre fazer uma releitura do passado, fazer uma releitura do presente, né?" (Dionísio).*

E, assim, o ensino dessa disciplina não se restringia só a conteúdos. Por outro lado, ele partia da história para valorizar o homem e demonstrar aos alunos que eles eram os construtores dela. Desse modo, valores importantes para a vida em sociedade eram discutidos em classe:

*"E aí eu fico procurando mostrar o que a história é vida. História não é uma coisa que tá lá guardada lá na estante, na prateleira, no livro. [...] A história, quem faz são as pessoas. Se você tem um planeta, o planeta terra, se não tivesse ser humano, não teria a história. **Então esses valores que a sociedade tem destruído: cidadania, respeito ao próximo, convivência**. São esses valores que eu tento passar pros alunos, além do conteúdo. **O conteúdo é fundamental, mas também esses valores humanos são importantes**" (Dionísio).*

5.5.4 Hermes

Hermes, assim como os demais, destacou a importância dos depoimentos de alunos sobre momentos históricos por eles vividos para despertar o interesse deles pela disciplina. Salientou Hermes: *"Até mesmo sobre a ditadura militar tem alguns alunos que sofreram a ditadura militar. Tem até um aluno de uma outra sala de EJA que eu vou pegar ele pra dar um depoimento"* (Hermes). Ele até, ressaltou, a esse respeito a diferença entre o ensino de História na EJA e no ensino regular. Além disso, o interesse dos alunos da EJA pela disciplina, principalmente, por questões políticas, possibilitava, como destacado por Hera, a aprendizagem dos discentes, ao ouvir os depoimentos daqueles que viveram aquela história:

*"Porque se você virar para o aluno [do regular] e falar com ele de algum período da história, ele vai virar pra mim e falar: "o que eu tenho a ver com Dom Pedro I e Dom Pedro II? Eles já morreram eu não tenho nada há ver com isso". Agora os alunos do EJA não. Eles falam assim: "professor me fala sobre isso. Isso é interessante é bacana". Eles são apaixonados com a política, por quê? Alguns deles já viveram períodos como o governo de Juscelino. Ai eles mostram mais interesse nisso, porque eles viveram. **Então você pega um aluno mais velho que viveu esta época para dar um depoimento pros alunos mais novatos, então acho isso interessante**. Então acaba que agente aprende com eles também, por que eu não vivi no período da ditadura militar. Eles viveram, alguns" (Hermes).*

Aliás, salientou, esse professor, que os alunos da EJA eram portadores de *opinião já formada* o que, segundo ele, era bom por um lado, já que discutiam mais as temáticas, mas, por outro, o professor se via sem condição de alterar visões preconcebida dos discentes:

"O bom é que eles tem uma opinião formada [...]você chega pra eles, tenta colocar alguma coisa, mas pode estar tentando colocar o certo, mas ele já tem aquela opinião formada. Então, automaticamente, você pode falar assim: "faz isso, isso", eles não acreditam em tudo que você fala, em tudo que você faz, porque eles já têm

a opinião [...] Eles já tem opinião formada em termo até da política. Ontem mesmo eu estava falando de Vargas e alguns gostavam quando eu falava que Vargas era o pai dos pobres, outros já não gostavam. Então assim, é interessante. Aí eu fui falar um pouco de Juscelino e eles já amam Juscelino Kubitschek, alguns porque eles viveram aquela época" (Hermes).

Por outro lado, percebemos, em Hermes, o ensino de História preso a conteúdos históricos:

*"Eles gostam de tudo, entende? Se eu entrei naquele período ali de 1500 eles gostam de ouvir... A diferença dos Portugueses com os Índios, eles gostam de ouvir. Aí chega ali na época da vinda da Coroa Portuguesa ao Brasil, interessante, falar um pouco de Dom João VI. **Tudo para eles é interessante.** Por mais que eles já viram aquilo há muito tempo atrás, mas para eles tudo é novidade" (Hermes).*

Por fim, acerca de alguma questão que ele considerava relevante para os alunos da EJA, ele respondeu, mais uma vez, que priorizava tudo dentro da matéria de História do Brasil. Portanto, nos pareceu que ele simplesmente, dava sequência aos conteúdos programados.

6- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendíamos, com esta pesquisa, compreender como os docentes em início de carreira atuavam na Educação de Jovens e Adultos e construíaam suas práticas pedagógicas e percebiam seus educandos e essa modalidade de ensino.

Assim sendo, selecionamos quatro professores de História, com no máximo cinco anos de experiência docente, que atuavam na modalidade presencial de ensino da Rede Estadual de Minas Gerais do município de Belo Horizonte. Escolhemos esses professores dada a nossa formação, professora de História, além da experiência anterior como professora dessa disciplina no Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos, desenvolvido na UFMG.

Desse modo, estruturamos nosso estudo em seis capítulos, além das referências bibliográficas. Inicialmente, apresentamos o tema da pesquisa seguido da justificativa, ou seja, a relevância em ouvir a voz do próprio docente sobre a sua prática, suas estratégias de ensino, dificuldades e percepções.

Assim sendo, nos capítulos 2 e 3 abordamos, algumas concepções e compreensões referentes à prática pedagógica e à educação de jovens e adultos. Assim, baseando na literatura, procuramos respaldar as análises promovidas ao longo do estudo.

No capítulo 4, apresentamos a metodologia utilizada na pesquisa, bem como as observações sobre as práticas pedagógicas de cada um dos professores pesquisados. Por fim, no capítulo 5, analisamos as entrevistas dos quatro docentes levando em consideração a formação inicial, inserção na EJA, interações, percepções de sua prática pedagógica, bem como as possibilidades existentes do ensino de História na educação de jovens e adultos.

Posto isso, procedemos a análise das observações e entrevistas. Contudo, temos consciência de que os resultados obtidos não podem ser generalizados em toda a Rede Estadual de Minas Gerais, por se tratar de apenas quatro casos apresentados. Isso não significa, no entanto, que não possamos inferir algumas conclusões.

Como todos sujeitos da pesquisa eram professores de História iniciantes e atuavam na educação de jovens e adultos, portanto, possuíam a mesma profissão e proximidade quanto ao tempo de formação, identificamos, em seus relatos alguns aspectos comuns. A saber:

- Ausência de formação específica, e/ou de cursos de formação relativos à EJA;
- Inserção na EJA, marcada pelo acaso (designações) e desconhecimento dessa modalidade de ensino;

- Valorização dos diálogos estabelecidos com docentes mais experientes ou membros da direção escolar como forma de conhecimento dessa modalidade de ensino e de orientação da prática pedagógica;
- Críticas à heterogeneidade presente na EJA e crença de que os alunos mais jovens eram menos interessados além de perturbadores das aulas, logo não deveriam estar ali presentes;
- Exclusão dos mais jovens como legítimos alunos da EJA.
- Visão estereotipada dos alunos e da modalidade.
- Críticas, na maioria das vezes, à estrutura, material e pedagógica, da instituição em decorrência da carência de investimentos por parte do governo. Tal situação limita a ação docente, desestimula-o a usar recursos didáticos variados;
- Predominância da prova como instrumento de avaliação;
- Compreensão de que discussões de temas históricos contemporâneos aos educandos, mais velhos, despertam maior interesse dos alunos motivando a participação.

Todavia, embora os docentes apresentassem algumas semelhanças, como já dissemos, quanto à inserção escolar, à formação acadêmica, à percepção dos alunos e às dificuldades no exercício do trabalho, verificamos que a prática ali desenvolvida por eles, em decorrência da percepção que acabavam construindo de tal modalidade e seus sujeitos, ao longo de sua experiência, era distinta. Vejamos:

- Reprodução da prática desenvolvida no ensino regular para a EJA *mas também* percepções de que essa modalidade necessita de planejamento e ações que atendam às demandas dos alunos;
- Entendimento de que os educandos da EJA, em sua grande maioria, são esforçados, dedicados e cumpridores das atividades *mas também* à ideia de que eles não são tão empenhados quanto os alunos do ensino regular, utilizando-se da família e do trabalho como desculpas, *bengalas*, para sua *acomodando-se* e não se esforçando;
- Ausência de percepção e reflexão quanto às dificuldades dos alunos relativos ao cumprimento de tarefas extraclasse *mas também* à compreensão de que tais tarefas devem ser evitadas na EJA pois, os educandos, em grande parte, são trabalhadores e pais de família;
- Reconhecimento de que o elevado afastamento temporário é uma especificidade da EJA *mas também* a ausência de reflexão, problematização e/ou percepção sobre o problema.
- Necessidade de planejamentos específicos para o trabalho na modalidade *mas também* a utilização do mesmo planejamento utilizado no ensino regular.

- Compreensão da necessidade de seleção de conteúdos considerados relevantes para o trabalho na EJA, baseados no cotidiano dos discentes e nas questões consideradas relevantes para a formação deles, *mas também* o trabalho sequencial de conteúdos a partir dos livros didáticos e/ou apostilas, sem discussões que priorizem a significação do conhecimento.
- Justificativas e concepções distintas quanto ao uso de instrumentos de avaliação e seus critérios.

Esse quadro nos mostra que cada história de vida, cada percurso, cada processo de formação enfim, cada professor trilha um caminho. Diríamos, ainda, que esses docentes, mesmo sem formação específica, perceberam, alguns mais e outros menos, ao longo da experiência, as diferenças dessa modalidade de ensino em relação ao ensino regular. E, assim, puderam criar e desenvolver uma prática, que julgavam ser a mais adequada, com o intuito de atender às demandas desse público diferenciado.

Reconhecemos, porém que a construção dessa prática é permeada por tensões e contradição geradas ao longo de seu desenvolvimento. Concepções equivocadas e estereotipadas do aluno e da modalidade são parte dessa construção da prática na EJA marcada por espontaneísmos e ausências de formação específica, como mostrado nessa pesquisa.

Desse modo, esta pesquisa nos mostrou que o sentido político e pedagógico da EJA, como evidenciado na literatura, poderá vir a ser desenvolvido, ou não, dependendo da percepção do docente sobre essa modalidade e seus educandos. Vimos que essa concepção, como demonstrado na análise das entrevistas, não se ligava à formação inicial dos pesquisados, já que o contato deles com essa modalidade se deu em serviço. Assim, foi a própria experiência dos docentes que acabou por conduzi-los, por orientar o trabalho nessa modalidade. Portanto, mediante práticas ora bem-sucedidas, ora fracassadas é que encontravam estratégias que julgavam melhor para o trabalho na educação de jovens e adultos. Ou seja, a ação foi construída na prática e, por não receber orientação específica poderia ou não ser condizente com o que se espera na educação desse público. Notamos, aqui, um espontaneísmo no desenvolvimento da ação docente para o reconhecimento das especificidades dessa modalidade de ensino. Afinal, tanto as instituições de ensino superior, quanto as instituições nas quais esses docentes passaram a atuar não lhes ofereceram nenhum processo de formação específica e nenhum espaço para a discussão das demandas e práticas específicas da EJA.

A respeito da prática desses docentes, vejamos o que nos diz Sacristán:

A sua conduta profissional pode ser uma simples adaptação as condições e requisitos impostos pelos contextos preestabelecidos, mas pode também assumir uma perspectiva crítica, estimulando o seu pensamento e a sua capacidade para adotar decisões estratégicas inteligentes para intervir nos contextos (SACRISTÁN, 1991, p.74).

Compreendemos, assim, que as inúmeras adversidades enfrentadas pelos docentes, desde a formação e inserção, associadas à ausência de materiais, recursos e infraestrutura para o trabalho, não só podem levá-los à acomodação, limitando-os à realizar mera transposição didática do ensino regular, mas também levá-los a buscar alternativas como forma de superar as dificuldades encontradas.

Em síntese, acreditamos que alguns sinais de problemas, apontados nesta pesquisa, precisam ainda ser refletidos e aprimorados futuros, como é o caso da formação inicial ou continuada dos professores voltado para tal educação. Também a estrutura oferecida pelas instituições que trabalham com EJA precisa ser melhorada. Além disso, é preciso que a situação de trabalho do docente desta modalidade de ensino se altere para que haja mudança da prática de ensino. Assim, chamamos atenção para a necessidade de não se responsabilizar apenas os professores por aquilo que acontece nas aulas, já que existe todo um *contexto de trabalho* (SACRISTÁN, 1991, p.72) desfavorável.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, Kátia M. A história nossa de cada dia: saber escolar e saberes acadêmicos na sala de aula. In: MONTEIRO, Ana Maria (et. al) Orgs. Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007. p.107-117.

ALTET, Marguerite. Professores (Práticas profissionais dos). In: ZANTEN, Agnès (Coord.) **Dicionário de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. P. 650-655.

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

_____. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio. (Org.) **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC/ UNESCO, 2006. p. 17-32.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZAJDER, Fernando. **O método nas ciências sociais**. 2.ed.São Paulo: Pioner, 1999. p.147-178.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Trabalho docente e modelos de formação: velhos e novos embates e representações. In: DALBEN, Ângela Imaculada et. al (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 288-306. (Coleção Didática e Prática de Ensino. Livro 4).

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº. 11/2000, de 10 de maio de 2000. **Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, DF: 10 de maio de 2000.

BRASIL. **Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos: segundo seguimento do ensino fundamental**. MEC, Brasília, 2002.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio, 2000.

BEZERA, Holien G. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. Ed. Contexto, 2007.p.37-48

BITTENCOURT, Circe B. Livros didáticos de história: práticas e formação docente. In: DALBEN, Ângela Imaculada et. al (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.544-563. (Coleção Didática e Prática de Ensino. Livro 6).

BRITO, Antônia. Sobre a Formação e a Prática Pedagógica: o Saber, o Saber-ser e o Saber-fazer no Exercício Profissional. In: MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho (Org.). **Formação e prática pedagógica: diferentes contextos de análises**. Teresina: EDUFPI, 2007. p.47-62.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 693-732.

CAMPOS, Silmara; PESSOA, Valda. Discutindo a formação de professoras e de professores com Donald Schon. In: GERALDI, Corinta; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor (a)- pesquisador (a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras: ALB, 1998.p.183-206.

CANDAU, Vera Maria; LELIS, Isabel Alice. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, Vera Maria. **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002, 13ª edição,p.56-72.

CARLOS, José e BARRETO, Vera. **Um sonho que não serve ao sonhador**. Revista da Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil. São Paulo: RAAAB. p. 31-37, ano 2, maio de 1995.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões da para educação hoje**. Porto Alegre, Artmed, 2005.

CONFITEA V. Declaração de Hamburgo. 1997. Disponível em: <www.cefetop.edu.br/codajoia/...de...Hamburgo_1997.../file>. Acesso em: 12 de março. 2009.

CONFITEA VI. **Marco de acción de Belém**. Brasil, Belém, 4 de diciembre de 2009. Disponível em: <<http://www.comiunesco.org.pe/doc/09/confintea09.pdf>>. Acesso em: 30 de março. 2010.

CUNHA, Luiz Felipe Lopes. **Uma interpretação filosófico-antropológica das experiências escolares de Jovens e adultos na EJA**. 2009, 105f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte.

CUNHA, Maria Isabel. Aprendizagens significativas na formação inicial de professores: um estudo no espaço dos Cursos de Licenciatura. *Interface _ Comunic, Saúde, Educ*, v.5, n.9, p.103-16, 2001.

CUNHA, Maria Isabel. Lugares de formação: Tensões entre a academia e o trabalho docente. In: DALBEN, Ângela Imaculada et. al (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.129-149. (Coleção Didática e Prática de Ensino. Livro 4).

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A juventude e a educação de Jovens e adultos. Reflexões iniciais Novos sujeitos. In: SOARES, Leônicio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.53-67.

DALBEN, Ângela I. L. de Freitas; CASTRO, Elza Vidal. A relação pedagógica no rocesso escolar: sentidos e significados. In: TEIXEIRA, Adla Betsaida Martins (Org.). **Temas atuais em didática**. Editora UFMG, 2010. p. 13- 61.

DINIZ- PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/99, p.109-125.

_____; FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis Identidade docente e formação de educadores de jovens e adultos. **Educação e Realidade**. Porto Alegre Julho/dezembro de 2001 v. 26, n.2, p.51-73.

DINIZ- PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; **Formação de professores: pesquisa, representações e poder**. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DI PIERRO, Maria Clara. NOTAS SOBRE A REDEFINIÇÃO DA IDENTIDADE E DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial - Out. 2005 1131. Disponível em<<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 21 de setembro. 2011.

EITERER, Carmem; REIS, Sônia. Educação de Jovens e adultos: entre regulação e emancipação. In: SOARES, Leônicio; SILVA, Isabel (Orgs.). **Sujeitos da Educação e processos de sociabilidade: os sentidos da experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 179-215.

EITERER, Carmem. Reflexões sobre a interdisciplinaridade na sala de aula na educação de jovens e adultos. In: TEIXEIRA, Adla Betsaida Martins (Org.). **Temas atuais em didática**. Editora UFMG, 2010. p.105- 126.

FARIA, Isabel M. S.; SALES, Josete de O. C. B; BRAGA, Maria M. S. de C; FRANÇA, Maria do S. L. M. **Didática e Docência: aprendendo a profissão**. Ed. Liber, 2009.

FONSECA, Selva G. A constituição de saberes pedagógicos na formação inicial do professor para o ensino de história na educação básica. In: MONTEIRO, Ana Maria (et. al) Orgs. Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007. p.149-156.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. **Da infâmia ao altar da pátria**: memória e representações da Inconfidência e de Tiradentes. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2001.

_____, Thaís Nívia de Lima e. A Inconfidência Mineira e Tiradentes vistos pela Imprensa: a vitalização dos mitos (1930-1960). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 22, n. 44, p. 439-462, 2002.

FRANCO, Maria Amélia S. Didática e Pedagogia: da teoria de ensino à teoria da formação. In: FRANCO, Maria Amélia S; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). **Didática: embates contemporâneos**. Ed. Loyola, 2010. p. 75- 99.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Professora sim, tia não**: Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olhos d'Água, 1993.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FRIEDRICH, Márcia. et. al. **Trajatória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José (Orgs.). Diretrizes nacionais. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José. **Educação de Jovens e Adultos: Teoria, prática e proposta**. 2.ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000. p. 119-129. (Guia da escola cidadã; v.5).

GARCIA, Carlos Marcelo. **Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar**. Revista Brasileira de Educação, 1998, Nº 9, pp. 51-75. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira.

GARCIA, Walter. **Educação (visão teórica e prática pedagógica)**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1975. p. 125-128.

GIOVANETTI, Maria Amélia. A Formação de educadores de EJA: o legado da Educação Popular. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 243-254.

GONÇALVES, Tadeu; GONÇALVES, Terezinha. Reflexões sobre uma prática docente situada: Buscando novas perspectivas para a formação de professores. In: GERALDI, Corinta; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor (a)- pesquisador (a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras: ALB, 1998.p. 105-134.

GUARNIERE, Maria Regina. O início da carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: GUARNIERE, Maria Regina (Org.). **Aprendendo a Ensinar: o caminho suave da docência**. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados; Araraquara, SP: programa de Pós- graduação em Educação escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESCO, 2005. p. 5-23. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 75).

HADDAD, Sérgio. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB.In: BRZEZINSKI, Iria. **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 106-122.

_____; DI PIERRO. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. Nº12, 2000. p.108-194

_____. (Org). Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998). Série: **Estado do Conhecimento**. n.8. Brasília:Mec/Inep/Comped, 2002.

_____. Por uma nova cultura de Educação de Jovens e Adultos, um balanço de experiências de poder local. IN: HADDAD, Sérgio (Coord.). **Novos Caminhos em Educação de Jovens e Adultos – EJA: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras**. São Paulo: Global, 2007.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. **A Constituição da docência entre professores de escolarização inicial de jovens e adultos**. 2006.216f. Tese. (Doutorado em Educação) - Programa de pós graduação em educação, UFSC, Florianópolis.

LOPES, Selva Paraguassu; SOUZA, Luiza Silva. EJA: Uma educação possível ou mera utopia? Centro de Referência em Educação de Jovens e adultos (CEREJA), 2005. Disponível em <http://www.cereja.org.br/pdf/revista_v/Revista_SelvaPLopes.pdf>. Acesso em: 21 de setembro. 2011.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga. O educador: um profissional? In: CANDAU, Vera Maria. **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002, 13ª edição, p.73-85.

MACHADO, Maria Margarida. Processos de Formação de Educadores de Jovens e Adultos. Os desafios políticos e pedagógicos da Formação de Educadores de EJA no Brasil. In: SOARES, Leôncio et. al (Orgs). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.100-121. (Coleção Didática e Prática de Ensino. Livro 2).

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação do professor. In; **Revista Tempo**, Departamento de história da UFF. n.21: Dossiê, Ensino de História. 2007. Disponível em <http://www.historia.uff.br/tempo/artigos_dossie/v11n21a05.pdf>. Acesso em: 19 de novembro. 2011.

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

MARIN, Alda Junqueira. O trabalho docente: uma “caixa-preta” para os professores. In: DALBEN, Ângela Imaculada et. al (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 288-306. (Coleção Didática e Prática de Ensino. Livro 4).

MARINHO, Ramuth Pereira; PACHECO, Hasla de Paula. Os impactos do FUNDEB para a Educação de Jovens e adultos: uma análise necessária. CEFET- MG, Anais, 2010. Disponível em<http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2010/Artigos/GT7/OS_IMPACTOS_DO_FUNDEB.pdf>. Acesso em: 21 de setembro. 2011.

MATI, Emmeline Salume; SOARES, Leôncio. **Trajetórias de educadores construída na educação de jovens e adultos: experiências e significados**. 2008.124f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte.

MENDES, Bárbara. Formação de professores reflexivos: Limites, possibilidades e desafios. In: MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho (Org.). **Formação e prática pedagógica: diferentes contextos de análises**. Teresina: EDUFPI, 2007. p.111-124.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NOVÓIA, António. **Vida de professores**. Portugal: Porto Editora, 1995, 2ª edição. p. 111-140 (Coleção ciência da educação)

MONTEIRO, Ana Maria. Entre o estranho e o familiar: o uso de analogias no ensino de história. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 333-347, set./dez. 2005

_____, Ana M. Didática da História e teoria da História: produção de conhecimento na formação de professores. In: DALBEN, Ângela Imaculada et. al (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.479-499. (Coleção Didática e Prática de Ensino. Livro 6).

_____, Ana Maria. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol.22 n.74, Abril, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 26 de maio. 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Maria Fraga (Coord.). PESQUISA TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL GRUPO DE ESTUDOS SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE – GESTRADO/FaE/UFMG. Belo Horizonte, dezembro, 2010. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/gestrado/files/relatorio_sinopse.pdf >. Acesso em: 14 de outubro, 2011.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educar**, Curitiba, n. 29, p. 83-100, 2007. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acesso em: 21 de setembro. 2011.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, Vera Masagão. **Educação de Jovens e adultos. Novos leitores, novas leituras**. (Org.). Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Ação educativa, 2001.p. 15-43 (Coleção Leituras do Brasil).

PERRENOUD, Philippe. **Práticas Pedagógicas, Profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**.1.ed. Portugal:Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, Selma G. Epistemologia da prática ressignificando a Didática. In: FRANCO, Maria Amélia S; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). **Didática: embates contemporâneos**. Ed. Loyola, 2010. p. 15- 41.

PIERRO, Maria Clara. Balanço e desafios das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. In: SOARES, Leôncio et. al (Orgs). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.27-43 (Coleção Didática e Prática de Ensino. Livro 2).

PINSKY, Jaime; PINSK, Carla B. Por uma história prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. Ed. Contexto, 2007.p. 17-36

ROSA, Maria Virgínia; ARNOLDI, Marlene. **A Entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismo para validação dos resultados**.1.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

RIBEIRO, Vera Masagão. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.20 n.68, dez. 1999. Disponível em <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 26 de maio 2010.

RODRIGUES, Rubens Luiz. Estado e Políticas para Educação de Jovens e Adultos: Desafios e perspectivas para um projeto de Formação Humana. In: SOARES, Leôncio et. al (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.44- 59 (Coleção Didática e Prática de Ensino. Livro 2).

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Profissão Professor**. Portugal, Porto Editora, 1991. p. 61-92 (Coleção ciência da educação)

SANTOS, Lucíola. Formação de professores e saberes docentes. In: NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete. (Orgs.). **Reflexão sobre a formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2002. p.89-102 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

SAMPAIO, Marisa Narcizo. **Alguns saberes necessários para professoras e professores de Jovens e Adultos**. Anped. GT: Formação de Professores/ n.08, 2005. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/gt08.htm>>. Acesso em: 26 maio. 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia. **A formação da consciência história de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história.** In: Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 27 de novembro.2011.

SILVA, Eduardo Jorge Lopes da. Educação popular e o discurso pela formação de professores para jovens e adultos. **Revista Interamericana de Educación de Adultos**, Año 32, número 1, enero - junio de 2010. Disponível em: <http://tariacuri.crefal.edu.mx/rieda/rieda_enero_junio_2010.pdf >. Acesso em: 16 de fevereiro. 2011.

SILVA, Marcos; FONSECA, Selva. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 30, nº 60, p. 13-33 - 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v30n60/a02v3060.pdf>. > Acesso em: 27 de novembro. 2011.

SILVA, Rita de Cássia. O professor, seus saberes e suas crenças. In: GUARNIERE, Maria Regina (Org.). **Aprendendo a Ensinar: o caminho suave da docência.** 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados; Araraquara, SP: programa de Pós- graduação em Educação escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESCO, 2005. p. 25-44. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 75).

SIMÕES, Ana Maria e EITERER, Carmem Lucia. A didática na EJA: Contribuições da epistemologia de Gaston Bachelard. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 169-184.

SOARES, Leôncio; BEISIEGEL, Celso de Rui. **Educação de adultos em Minas Gerais: continuidades e rupturas.** 1995 311f . Tese (doutorado) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação.

_____. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. In: RIBEIRO, Vera Masagão. Educação de Jovens e adultos. Novos leitores, novas leituras. (Org.). Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Ação educativa, 2001.p. 201-224. (Coleção Leituras do Brasil).

_____. **Educação de Jovens e adultos** (Diretrizes Curriculares Nacionais). Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Do direito à educação à formação do educando de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 273-289.

_____. **Formação de educadores de jovens e adultos.** Belo Horizonte : Autêntica/ SECAD-MEC/ UNESCO, 2006.296p.

_____; VIERIRA, Maria Clarisse. Trajetórias de formação: contribuições da Educação Popular à configuração das práticas de Educação de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leôncio e SILVA, Isabel (Orgs.). **Sujeitos da Educação e processos de sociabilidade:** os sentidos da experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 153-178 .

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e Formação Profissional.** 5.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, número 73, Dezembro, 2000.

THERRIEN, Jacques; LOIOLA, Francisco Antonio. Experiência e Competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril/2001

THERRIEN, Jacques. O saber do trabalho docente e a formação do professor. In: NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete (Orgs.). **Reflexão sobre a formação de professores.** Campinas, SP: Papirus, 2002.p.103-114.

TORRES, Rosa Maria. **Participación ciudadana y educación.** UNESCO, 2001, 86p. Disponível em <http://www.unesco.org/education/efa/partnership/oea_document.pdf>. Acesso em: 21 de setembro. 2011.

UNESCO. Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos. Brasília, 2010.156 p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001886/188644por.pdf>>. Acesso em: 30 de março. 2011. Título original: *Global Report on Adult and Learning Education.* Hamburgo: UIL, 2009.

VIANNA, Heraldo. Metodologia da observação. In: **Pesquisa em educação:** a observação. Brasília: Plano, 2003.Cap.1.

VÓVIO, Claudia Lemos. Formação de Educadores de Jovens e Adultos: A Apropriação de Saberes e Práticas conectadas à docência. In: SOARES, Leôncio et. al (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Livro 2.p.60-77. (Coleção Didática e Prática de Ensino. Livro 2).

ANEXO A

Roteiro das entrevistas

Entrevista semiestruturada

I- Dados gerais (Identificação dos sujeitos)

- Sexo
- Idade
- Estado civil
- Tem filhos?
- Mora com os pais?
- Região onde mora
- É de BH?
- Veio quando? Por quê?
- Formação Inicial
- Instituição da graduação
- Ano da conclusão do curso
- Tempo de experiência docente
- Há quanto tempo atua na EJA
- Você trabalhou ou trabalha em outra modalidade de ensino? Há quanto tempo?

II- Atuação do professor de história, iniciante, na EJA

- Conte como você se tornou professor da EJA?
- Quais diferenças você percebe entre a EJA e outra modalidade de ensino? Se sim, quais as diferenças? A prática desenvolvida na EJA é diferente das práticas desenvolvidas no ensino regular? De exemplos.
 - Quais dificuldades você sente ou sentiu ao atuar na EJA? Como você fez/faz para superá-las?
 - Há algum momento para os professores trocarem experiência na escola em que atua?

III- Prática de ensino na EJA

1. Quais os pontos positivos do trabalho na EJA?
 - 1.1 Quais as possibilidades/pontos positivos do trabalho com a disciplina História na EJA?
 - 1.2 Fale sobre sua relação com os alunos da EJA em sala de aula.
 - 1.3 Fale da participação dos alunos nas aulas.
 - 1.4 Você avalia que os alunos têm interesse nas aulas?
 - 1.5 Como é feita a avaliação do aluno da EJA (processo de avaliação)?
2. O que você considera relevante ensinar aos jovens e adultos na EJA?
3. Como você seleciona os conteúdos de História que serão trabalhados na turma de EJA?
 - 3.1 Quais conteúdos são selecionados para esse trabalho com a EJA? Por quê?
 - 3.2 Que estratégias e materiais você usa para conduzir as suas aulas?
 - 3.3 Você usa algum livro didático?
 - 3.4 Você já teve contato com livros didáticos específicos para a EJA?
 - 3.5 Você teve contato com os PCNs de EJA? Antes ou após de formado?
4. Como você percebe a sua atuação docente? Como você a avalia?
5. Você percebe alguma mudança em sua prática na EJA início do trabalho até hoje? Dê exemplos.

6. Fale mais sobre sua prática pedagógica na EJA (Descreva a sua aula, fale dos recursos, materiais didáticos utilizados).

IV- Reflexão sobre a formação inicial

1. Fale sobre sua formação inicial e como ela contribuiu para a sua ação na EJA?
2. Em sua graduação, houve algum conteúdo sobre a EJA?
3. Você recebeu alguma orientação pedagógica para atuar na EJA, durante sua formação inicial? E após?
4. Quais saberes da formação inicial você considera fundamentais para o desenvolvimento de sua prática docente na EJA?
5. Você teve ou tem contato com literatura sobre EJA? Como chegou até ela? Por que busca por tal literatura? O que você busca?
6. Após a conclusão do curso, você participou de algum processo de formação continuada? Qual? Onde?
7. Você conhece os Fóruns de EJA? Como?

V- Concepções sobre EJA e seus educandos

1. Ao seu ver, quem são os alunos da EJA?
2. O que os educandos da EJA buscam?
3. Como você definiria a educação de jovens e adultos?