

Universidade Federal de Minas Gerais

Faculdade de Educação

**Programa de Pós-Graduação em Educação:
Conhecimento e Inclusão Social**

**A EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS
EM BETIM (MG), 1988-2007:
PERSPECTIVAS DE EDUCADORES
E PROFESSORES DE MATEMÁTICA**

Volume 1

ANA RAFAELA CORREIA FERREIRA

Belo Horizonte – MG

2016

ANA RAFAELA CORREIA FERREIRA

**A EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS
EM BETIM (MG), 1988-2007:
PERSPECTIVAS DE EDUCADORES
E PROFESSORES DE MATEMÁTICA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de pesquisa: Educação Matemática

Orientadora: Dra. Maria Laura Magalhães
Gomes

**Belo Horizonte – MG
Faculdade de Educação da UFMG**

2016

Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca da Faculdade de Educação/UFMG

F383e T	<p>Ferreira, Ana Rafaela Correia, 1982- A educação de pessoas jovens e adultas em Betim (MG), 1988-2007 : perspectivas de educadores e professores de matemática / Ana Rafaela Correia Ferreira. - Belo Horizonte, 2016. 2 v., enc, il..</p> <p>Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Orientadora : Laura Magalhães Gomes. Bibliografia : f. 304-326. Apêndices: f. 328-551.</p> <p>1. Educação -- Teses. 2. Matemática - Estudo e ensino (Ensino fundamental) -- Teses. 3. Matemática - Estudo e ensino -- História -- Teses. 4. Educação de adultos -- Teses. 5. Ensino fundamental -- Teses. 6. Educação de adultos -- Teses. 7. Educação de adultos e Estado -- Teses. 8. Educação e Estado -- Teses. 9. Betim (MG) -- Educação -- Teses. I. Título. II. Gomes, Maria Laura Magalhães. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.</p>
------------	--

CDD- 510.07

Título em inglês: The education of young people and adults in Betim (MG), 1988-2007: prospects for educators and teachers of mathematics

Keywords: Mathematical Education History. Mathematics Teaching in the Education of Young and Adult People. Oral History. Education of Young and Adult People in the Municipal Education System of *Betim-Minas Gerais*.

Área de concentração: Educação Matemática

Titulação: Doutor em Educação

Banca examinadora: Prof^a. Dra. Maria Laura Magalhães Gomes (Orientadora)
Prof. Dr. Antonio Vicente Marafioti Garnica
Prof^a. Dra. Leôncio José Gomes Soares
Prof^a. Dra. Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca
Prof^a. Dra. Sonia Maria Schneider

Data da defesa: 21/06/2016

Programa de pós-graduação: Educação

E-mail: anarafaelf@yahoo.com.br

Universidade Federal de Minas Gerais

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação Em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

Tese intitulada "**O ensino de Matemática na Educação de Pessoas Jovens e Adultas (Betim, Minas Gerais, 1988-2007)**", de autoria da doutoranda Ana Rafaela Correia Ferreira, aprovada em 21/06/2016 pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof.^a. Dra. Maria Laura Magalhães Gomes – Orientadora
Instituto de Ciências Exatas – UFMG

Prof. Dr. Antônio Vicente Marafioti Garnica
Departamento de Matemática – UNESP

Prof. Dr. Leôncio José Gomes Soares
Faculdade de Educação – UFMG

Profa. Dra. Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca
Faculdade de Educação – UFMG

Profa. Dra. Sonia Maria Schneider
Faculdade de Educação – UERJ

Prof. Dr. Filipe Santos Fernandes
Faculdade de Educação – UFMG (Suplente)

Profa. Dra. Ivete Maria Baraldi
Departamento de Matemática – UNESP (Suplente)

Belo Horizonte, 21 de junho de 2016.

AGRADECIMENTOS

Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte (FREIRE, 2001, p. 79).

São muitas as pessoas que contribuíram para a concretização deste trabalho. Todos aqui citados foram fundamentais para esse processo. Vocês ficarão eternamente guardados em meu coração! Afinal, como diria Paulo Freire, uma das melhores coisas que podemos experimentar na vida é a boniteza de nossas relações, mesmo que de vez em quando sejam salpicadas de descompassos, elas comprovam a nossa "gentetude" (FREIRE, 2006).

Primeiramente, gostaria de agradecer a Deus pela oportunidade de realizar e concluir esse trabalho com sucesso. Obrigada por mais essa conquista!

Ao Warley, meu esposo, pelo companheirismo e paciência sempre presente. Você é meu presente de Deus. Te amo!

À Maria Laura, por aceitar o desafio de escrevermos juntas esta tese. Pela escuta atenta, pelo olhar atencioso e exigente e, principalmente, pela possibilidade de desenvolver este trabalho com autonomia, o que me fez ter um novo olhar para o que é ser pesquisadora. Muito obrigada!

À minha família pelo incentivo: Tia, Mamãe, Lú, Cláudia, Isabela, Tia Dodora, William, Juju, D. Rosa, Sr. Mauro, Léo, Carla, Miguel, Sidney, Andreia, Lucas e Ana Júlia. Obrigada por tudo, e, principalmente, pelo carinho e incentivo que sempre se revelava nos meus momentos de cansaço.

À Ção, pelos ensinamentos e contribuições. Mesmo que meu tema se afastasse das discussões do GEN, você sempre tinha um olhar para mim, pensando no que aquele assunto poderia me ajudar. Você foi fundamental para esse trabalho! Sou muito feliz de fazer parte de seu grupo.

Ao Vicente Garnica, pelo exemplo de humildade. Tanto conhecimento em uma só pessoa! Aprendi muito e sou muito grata por ter tido o privilégio de ter você acompanhando meu trabalho desde a primeira apresentação de meu projeto de pesquisa. Muito obrigada pelas excelentes contribuições não só na qualificação, mas nesses quatro anos!

Ao professores Léo, Sonia, Filipe e Ivete por terem aceitado avaliar este trabalho. Vocês foram escolhidos porque foram especiais em algum momento de minha vida acadêmica e são exemplos de pesquisadores para mim! Obrigada!

Aos amigos do Núcleo de Matemática do CP: Diogo, Denise, Renata, Juliana, Roselene, André, Tânia e Warley. O apoio de vocês foi fundamental! Somos uma família abençoada! Que possamos sempre compartilhar não só momentos profissionais, mas que nossa amizade e companheirismo cresçam ainda mais!

Agradeço também a outros colegas do CP que compartilharam também esses momentos, que represento aqui por Ana Cristina, Dília e Santer.

Aos "irmãos acadêmicos": Diogo, Shirley, Kelly e Paulo, pelas experiências compartilhadas. Que possamos manter sempre esse carinho que temos uns pelos outros. Agradeço especialmente ao Diogo, um amigo sempre presente e muito disposto a ajudar! Você é 10!

Aos demais amigos do Doutorado: Ana Carolina Bergamashi, Alexandre, André, Célio, Ilaine e Jorge pelas vivências e trocas tão especiais!

Às amigas do GEN que fizeram essa caminhada muito mais alegre: Paulinha, Ruana, Lili, Paula Reis, Vivi, Flávia, Josi e Fernanda. Sentirei falta de nossos encontros semanais!

E também as "chartietes", que tornaram uma disciplina tão difícil em um espaço de amizade e diversão: Adélia, Kelly, Leide, Ramona e Raquel.

Aos colegas do GHOEM pelas contribuições feitas em diversos momentos: nos encontros de Rio Claro, nos ENAPHEMs e demais eventos que participamos juntos. Obrigada!

Às professoras da linha de pesquisa em Educação Matemática da FaE–UFMG e do Mestrado Profissional: Airton, Cristina, Ção, Jussara, Manuela, Samira, Vanessa e Wagner, pelas contribuições em diversos momentos.

Aos demais professores com quem aprendi muito nesse doutorado: Thais Fonseca, Léo, Lucinha, Cynthia Greive e Bernardo Jefferson.

À professora Maria Clara, minha primeira orientadora. Sinto muito a sua falta!

À Cida, minha companheira doméstica, pelo apoio para que eu pudesse deixar a vida de dona de casa praticamente abandonada nesses últimos dois anos.

Ao Theo, pelo carinho e companheirismo, sempre deitadinho no meu pé, durante a escrita desta tese.

À Eva pelo apoio no resumo.

Aos funcionários da FaE, em particular ao Sérgio da biblioteca, pela presteza.

À Universidade Federal de Minas Gerais, pela concessão de licença remunerada em boa parte do desenvolvimento desta pesquisa.

Agradeço especialmente aos meus colaboradores: Alfredo, Carminha, Danilo, Darli, Eliana, Fátima, Justina, Lázaro, Lucinda, Luiz Carlos, Mônica Chateaubriand, Mônica Raquel, Pedro Mauro, Rozana, Silvana, Tácito e Vila. Sem vocês essa pesquisa não existiria. Literalmente! As histórias de vocês hoje fazem parte das minhas. Muito obrigada!

(...) a arte de escrever histórias consiste em saber extrair daquele nada que se entendeu da vida todo o resto; mas, concluída a página, retoma-se a vida, e nos damos conta de que aquilo que sabíamos é realmente nada.

(CALVINO, 2005, p. 53)

RESUMO

Neste trabalho, elaboramos compreensões sobre a Educação de Pessoas Jovens e Adultas e o ensino de Matemática em cursos oferecidos pela Rede Pública Municipal de Educação de Betim (Minas Gerais) no período de 1988 a 2007. A partir das representações de 17 sujeitos, entre professores, pedagogos e coordenadores que atuaram nesses cursos, discutimos percepções, crenças, padrões de comportamento e estratégias sobre o ensinar e aprender Matemática em cursos do segundo segmento do Ensino Fundamental, na modalidade Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EJA). Interessou-nos analisar como esses profissionais concebiam a sua relação com os estudantes jovens e adultos, com a Matemática e com o ensinar e o aprender Matemática nessa modalidade de ensino. Tomamos como referenciais teórico-metodológicos estudos da História Oral e da História Cultural. Fundamentamos nossas análises em parte da obra de Paulo Freire, estudos sobre EJA, ensino de Matemática na EJA e currículo. Apresentamos uma narrativa cronológica da implantação dos vários projetos para a EJA desenvolvidos em Betim no período de referência e com base nas fontes constituídas pelas narrativas dos colaboradores e documentos escritos, escrevemos uma história que enfatiza os modos como esses sujeitos concebiam o ensino de Matemática, as perspectivas de avaliação e as estratégias pedagógicas que utilizavam. Os resultados encontrados evidenciam o desejo e a tentativa dos sujeitos de repensar a organização administrativa e pedagógica da EJA, buscando um ensino que atendesse as demandas dos estudantes, mesmo com a adoção de práticas pedagógicas muito semelhantes às realizadas no ensino regular.

Palavras-chave: História da Educação Matemática. Ensino de Matemática na Educação de Pessoas Jovens e Adultas. História Oral. Educação de Pessoas Jovens e Adultas na Rede Municipal de Educação de Betim-Minas Gerais.

ABSTRACT

In the present study, we elaborated comprehensions about the Mathematics teaching in the evening courses for young, adult and elderly students, offered by the Public Municipal System of Education in Betim (Minas Gerais) (*Rede Pública Municipal de Educação de Betim - Minas Gerais*) from the period of 1988 to 2007. Starting from the representations of 17 individuals, among teachers, educators and coordinators that acted in these courses, we discussed perceptions, believes, behavior patterns and strategies about teaching and learning Mathematics in the second segment of the Elementary School, in the Education of Young and Adult People Modality (*Educação de Pessoas Jovens e Adultas - EJA*). It was our interest to analyze how these professionals conceived their relationship with young and adult students, with the Mathematics and with the teaching and learning Mathematics in that teaching modality. We took as theoretical-methodological references studies of the Oral History and Cultural History. We underlay part of our analyses in Paulo Freire's work, studies about *EJA*, teaching of Mathematics in *EJA* and curriculum. We presented a chronologic narrative of the many projects implanted for *EJA* that were developed in *Betim* during the referenced period and based in the constituted sources by the narratives of the collaborators and written documents, we wrote a story that emphasizes the ways those individuals conceived the Mathematical teaching, the evaluation prospects and the pedagogical strategies they used. The results founded evince the individuals wish and attempt of rethinking *EJA*'s pedagogical and administrative organization, seeking a teaching that would attend the student's demands, even with the adoption of pedagogical practices very similar to the ones performed in the regular teaching.

Key-words: Mathematical Education History. Mathematics Teaching in the Education of Young and Adult People. Oral History. Education of Young and Adult People in the Municipal Education System of *Betim-Minas Gerais*.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APGs	Atendimento em Pequenos Grupos
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBC	Currículo Básico Comum
CEAN	Ciclo de Ensino Aprendizagem do Noturno
CEB	Câmara de Educação Básica
CES	Centro de Estudos Supletivos
CESEC	Centro Estadual de Educação Continuada
CEEA	Ciclo Especial de Ensino Aprendizagem para o Ensino Noturno
CEE	Conselho Estadual de Educação
CESU	Centro de Estudos Supletivos
CETAP	Centro de Formação e Treinamento de Professores de Artes Práticas
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
COMEB	Congresso Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPJ	Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Centro Pedagógico
DESU	Diretoria Estadual de Ensino Supletivo
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Pessoas Jovens e Adultas
FACHI	Faculdade de Ciências Humanas de Itabira
FaE	Faculdade de Educação
FAFI-BH	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Belo Horizonte
FAFI-FUOM	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Fundação Educacional Comunitária Formiguense
FESP	Fundação de Ensino Superior de Passos
FUNARBE	Fundação Artístico Cultural de Betim
FUNCESI	Fundação Comunitária de Ensino Superior de Itabira
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental
GEN	Grupo de Estudos sobre Numeramento
GEEMPA	Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação
GEPHE	Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação
GHOEM	Grupo de História Oral e Educação Matemática
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEMG	Instituto de Educação de Minas Gerais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MCP	Movimento de Cultura Popular
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MMC	Mínimo Múltiplo Comum
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOC	Movimento de Organização Curricular
MORHAN	Movimento de Reintegração das Pessoas Atingidas por Hanseníase
MOVA	Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
NEJA	Núcleo de Educação de Jovens e Adultos
ONU	Organização das Nações Unidas
PCCV	Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PNLA	Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização
PPGE	Programa de Pós-graduação
PREPES	Programa de Pós-graduação <i>lato sensu</i>
PROEF 2	Projeto de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos (2º segmento)
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de EJA
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária
PROSA	Programa Suplementar de Educação de Jovens e Adultos
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC-MG	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
REGAP	Refinaria Gabriel Passos
RME	Rede Municipal de Educação
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SEED	Secretaria Municipal de Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SIND-UTE	Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNI-BH	Centro Universitário de Belo Horizonte
UNIFEMM	Centro Universitário de Sete Lagoas
UNIFOR-MG	Centro Universitário de Formiga
UNINCOR	Universidade Vale do Rio Verde

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Motivos da escolha de cada colaborador(a)	32
Quadro 2 – Colaboradores da pesquisa	47
Quadro 3 – Projetos para a EJA em Betim (a partir de 1988)	63
Quadro 4 – Gestores municipais de Betim em nosso recorte temporal	64
Quadro 5 – Data e duração das entrevistas	77

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa de Betim	59
Figura 2 – População de Betim (1991-2010)	59
Figura 3 – Cartaz de divulgação para matrícula na EJA	62
Figura 4 – Diário Oficial de Betim	63
Figura 5 – O ensino noturno no Grupo Escolar "Conselheiro Afonso Pena" (BETIM, 2010a, p. 28)	92
Figura 6 – Reportagem sobre o Projeto "Suplência" (BETIM, 1998, p. 9-11)	111
Figura 7 – Folders de divulgação dos cursos de suplência da RME de Betim	113
Figura 8 – Paulo Freire participando de evento em Betim (foto cedida por Vila)	118
Figura 9 – Paulo Freire participando de evento em Betim (foto cedida por Vila)	119
Figura 10 – Poesia “Agonia Pedagógica” (ALVES, 2009, p. 130-131)	121
Figura 11 – Capa do “Projeto Político-Pedagógico para a Educação de Jovens e Adultos – Modalidade: Suplência de 5ª a 8ª séries da Rede Municipal de Betim” (BETIM, 1996)	123
Figura 12 – Capa da revista "Rede" edição nº 3 (BETIM, 1996b)	160
Figura 13 – Jogo "Subindo e Escorregando" (LELLIS; JAKUBOVIC; IMENES, 1992, p. 18-19)	174
Figura 14 – Poema "Quando a escola dá certo", de Lázaro Alves (2009, p. 159- 162)	186
Figura 15 – Capa do documento “Referencial Político-Pedagógico de Betim” (BETIM, 1999)	188
Figura 16 – Cadernos Temáticos da “Escola Democrática” a que tivemos acesso (BETIM, 1999a, 1999b)	190

Figura 17 – Documento “Currículo por Competências: Pensar e Fazer Juntos a Formação no CEAN II” (BETIM, 2002)	206
Figura 18 – Dados da pesquisa - Área de conhecimento mais difícil (BETIM, 2003a, p. 19)	243
Figura 19 – Dados da pesquisa - Área de conhecimento preferida (BETIM, 2003a, p. 19)	244
Figura 20 – Exemplo de um “Caderno do Futuro” utilizado pelo professor Tácito .	261
Figura 21 – Capa do livro de Matemática dos cursos de EJA da Rede Municipal de Betim	263
Figura 22 – "Caderno do Futuro"	418
Figura 23 – Paulo Freire em Betim	495
Figura 24 – Livro “Canto da Terra Identidades” (ALVES, 2009)	520
Figura 25 – Poesia “Agonia Pedagógica” (ALVES, 2009, p. 130-131)	521
Figura 26 – CD “Identidade Caipira”, de Lázaro Mariano Alves	527

SUMÁRIO

VOLUME 1

1 – CONSIDERAÇÕES INICIAIS	19
1.1 – Gênese e justificativa da investigação	21
1.2 – Nossos colaboradores de pesquisa	30
1.2.1 – Formação inicial, a opção pela Rede Municipal de Educação de Betim e pela EJA	50
1.3 – Fases da EJA em Betim	58
2 – ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	65
2.1 – História Oral e História Cultural: fios para condução da investigação	65
2.2 – O desenvolvimento da pesquisa	74
3 – UM BREVE PANORAMA DA HISTÓRIA DA EJA NO BRASIL	79
4 – O ENSINO NOTURNO NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BETIM	91
5 – O CURSO DE SUPLÊNCIA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BETIM	103
5.1 – A implantação do curso	103
5.2 – A organização do curso e as representações sobre o perfil dos estudantes jovens, adultos e idosos	124
5.2.1 – Jovens e adolescentes x adultos e idosos no curso de suplência	134
5.3 – O ensino de Matemática	139
5.3.1 – O currículo de Matemática	139
5.3.2 – Perspectivas de seleção dos conteúdos de Matemática e abordagem pedagógica	148
5.3.3 – Os processos de aprendizagem e de aprendizagem de Matemática	153
5.4 – As aulas nos cursos de suplência: estratégias pedagógicas, projetos e avaliação	158
5.5 – O fim da suplência	178

6 – CEAN (CICLO DE ENSINO APRENDIZAGEM DO NOTURNO)	181
6.1 – A "Escola Democrática" e a implantação do CEAN	181
6.1.1 – A "Escola Democrática" e o ensino noturno: repensar a EJA ou mantê-la da mesma forma?	192
6.1.2 – Os cursos de formação	202
6.2 – Currículos	211
6.2.1 – O currículo por competências	212
6.2.2 – O currículo de Matemática e a seleção de conteúdos	219
6.3 – Representações sobre os estudantes e os processos de ensinar e aprender Matemática	234
6.4 – Estratégias, materiais e modos de ensinar Matemática	251
6.5 – Compreensões sobre avaliação	264
7 – OS NOVOS MODELOS DE ATENDIMENTO DA EJA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BETIM	271
7.1 – A implantação dos novos modelos e sua organização	272
7.2 – Os processos de ensinar e aprender Matemática no modelo "não- formal"	278
7.3 – Perspectivas atuais para a EJA em Betim	284
8 – REFLEXÕES FINAIS	289
9 – FONTES ORAIS E REFERÊNCIAS	303
9.1 – Fontes orais	303
9.2 – Referências	304

VOLUME 2

APÊNDICES	328
APÊNDICE A – Apresentação inicial da pesquisa	329
APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido (para colaboradores da pesquisa)	331
APÊNDICE C – Roteiro para as entrevistas (Professores de Matemática)	333

APÊNDICE D – Roteiro para as entrevistas (Pedagogos)	334
APÊNDICE E – Roteiro de entrevistas (Ex-coordenadores)	335
APÊNDICE F – Narrativas: olhares sobre a EJA e sobre o ensino de Matemática na EJA	336
Darli de Souza Dias	336
Alfredo Elmer Johnson Rodríguez	359
Fátima Maria Simões Magalhães	380
Pedro Mauro Bicalho Carvalhaes	389
Luiz Carlos da Cunha	395
Lucinda Imaculada de Barcelos Santos	401
Tácito Pereira Maia	409
Silvana Aparecida Ferreira Bicalho Carvalhaes	421
Mônica Chateaubriand Domingues	437
Mônica Raquel de Azevedo	451
Danilo José de Souza e Rozana Sabino	461
Justina Beatriz Valdez	476
Cordovil Neves de Souza (Vila)	493
Eliana Maria Batista Lima	503
Lázaro Mariano Alves	517
Maria do Carmo Amaral Gomes da Mata (Carminha)	536
APÊNDICE G – Cartas de Cessão de Direitos	547

1 – CONSIDERAÇÕES INICIAIS

(...) A História é tempo de possibilidade e não de determinismo, e o futuro, permita-se-me reiterar, é problemático e não inexorável (FREIRE, 2004, p. 26).

Nesta tese, apresentamos nossas compreensões¹ sobre o ensino de Matemática em cursos destinados a estudantes jovens, adultos e idosos, oferecidos pela rede pública municipal de educação de Betim – Minas Gerais no período 1988-2007. A partir das representações² de professores de Matemática e de pedagogos e coordenadores que atuaram nesses cursos, elaboramos uma história do ensino de Matemática no contexto referido. Procuramos discutir as percepções, bem como crenças, padrões de comportamento e estratégias sobre o ensinar e o aprender Matemática em cursos de Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EJA)³. Entendemos esse estudo como uma história, elaborada de acordo com a nossa compreensão das narrativas desses profissionais, respeitando-as e levando em conta que sua interpretação dos fatos é permeada por relações de poder.

Para compor o material empírico de nossa investigação, entrevistamos um grupo de 17 profissionais, membros de equipes de professores e pedagogos que trabalharam nos – ou coordenaram os – cursos noturnos na Rede Municipal de Educação (RME) de Betim, no período de 1988 a 2007. Utilizamos a História Oral como metodologia principal para a produção de fontes em uma perspectiva de “abordagem qualitativa de pesquisa que vincula oralidade e memória” (GARNICA, 2005, p. 2). Objetivamos interpretar, a partir da reconstituição de aspectos das histórias de vida desses sujeitos (GARNICA, 2003), suas experiências e vivências para compreender o contexto em que estavam inseridos, buscando “perceber o significado dos acontecimentos no âmbito subjetivo da experiência humana” (VIEIRA, 2006, p. 26).

Nas entrevistas que realizamos, nossos colaboradores falaram de si, de sua formação, de como se tornaram professores. Elas e eles descreveram suas experiências no ensino noturno e como funcionavam os cursos voltados para estudantes jovens, adultos e idosos no segundo segmento do Ensino Fundamental. Especialmente sobre o ensino de Matemática,

¹ Neste texto, utilizaremos a primeira pessoa do plural para elaborações produzidas junto com a orientadora desta pesquisa, bem como com outros autores e pesquisadores que sustentam as reflexões aqui apresentadas. O uso da primeira pessoa do singular será feito nos trechos que apresentam passagens relacionadas à trajetória e às experiências pessoais da autora desta tese.

² No capítulo 2, detalharemos o que entendemos por "representação".

³ Quando nos referirmos à EJA (em todas as suas diferentes organizações), consideraremos todas as suas especificidades, seja em relação a gênero, raça ou cultura, seja em relação à idade (jovens, adultos e idosos), ainda que o nome da modalidade de ensino não faça menção a essas categorias.

esses sujeitos explicitaram suas crenças, suas estratégias de trabalho, conteúdos que consideram importantes; em síntese, expuseram como concebem que seja (e tenha sido) a melhor forma de trabalhar essa disciplina nesses cursos. Foram momentos em que elas e eles falaram de Matemática e sobre o ensinar e aprender Matemática⁴.

Além disso, pesquisamos documentos oficiais referentes à EJA e ao ensino de Matemática nessa modalidade de ensino na Rede Municipal de Betim, visando a identificar representações sobre o perfil dos estudantes jovens e adultos, bem como tendências para o ensino de Matemática nos referidos cursos. Consideramos que essa análise é um elemento importante para compreendermos o ensino de Matemática em cursos noturnos na Rede Municipal de Betim, não somente porque a documentação envolvida oferece as diretrizes para a EJA e a educação matemática escolar para o público jovem, adulto ou idoso, mas porque entendemos que a interpretação das narrativas de nossos colaboradores não pode ser realizada adequadamente sem o seu conhecimento.

Nossa pesquisa se insere, portanto, no campo da História da Educação Matemática, tratando especificamente da História da EJA, em uma perspectiva de História do Tempo Presente, na qual há uma unidade temporal entre o sujeito pesquisador e o objeto, conforme nos sugere Pieter Lagrou (2007, p. 36):

O historiador é contemporâneo dos acontecimentos que ele estuda em um sentido distinto daquele da coabitação física com as testemunhas. O período estudado não está fechado: não há esse elemento de alienação, de alteridade, que é próprio de estudo de períodos mais afastados. Não ocorreu ainda ruptura cronológica entre o tempo dos acontecimentos e o tempo da escritura de sua história. Os paradigmas, os dados essenciais e a “armadura intelectual” que se tenta analisar no passado fazem parte ainda do presente. As experiências formadoras de uma vida humana fazem ainda parte de nosso horizonte de experiências vividas.

Ao considerar os trabalhos desenvolvidos no Grupo de História Oral e Educação Matemática (GHOEM), grupo de pesquisa do qual fazemos parte e que sustenta algumas ideias implícitas na presente investigação, nossa pesquisa busca contribuir para um projeto em construção que almeja mapear⁵ historicamente cenários da formação e de atuação de professores de Matemática nas diferentes regiões do Brasil⁶, utilizando testemunhos orais e recorrendo também às mais diversificadas fontes (GOMES, 2014). Entre os trabalhos do grupo até o momento, localizamos apenas um que menciona aspectos relacionados à EJA: é a

⁴ Ao focalizar os discursos *de* e *sobre* Matemática, nosso intuito é investigar "as posturas que se assumem em relação a esse conhecimento" e em relação a "seu ensino e sua aprendizagem" (FONSECA, 2005, p. 84).

⁵ O termo "mapeamento" é inspirado nos fazeres cartográficos (GARNICA; FERNANDES; SILVA, 2011).

⁶ Aspectos desse projeto são discutidos em Garnica; Fernandes; Silva (2011), Gomes (2014) e Garnica (2014).

tese de Thiago Pinto (2013) intitulada "Projetos Minerva: caixa de jogos caleidoscópica". Nesse trabalho, o autor pesquisa o Projeto Minerva, responsável por iniciativas de educação a distância por meio do rádio⁷. Até onde vai o nosso conhecimento, portanto, nosso trabalho é o primeiro do projeto que aborda a temática do ensino de Matemática em escolas públicas na modalidade EJA.

Nossa opção por privilegiar a modalidade escolar do ensino de Matemática na EJA marca, antes de tudo, "uma posição política em defesa do direito à Educação Básica – pública, gratuita e de qualidade – para todos" e que atenda ainda,

a uma demanda recorrentemente expressa por professores de Matemática que trabalham com jovens e adultos pesquisadores que voltam seu olhar investigativo para o ensino escolar da Matemática destinado a esse público, por subsídios mais específicos para sua prática docente (e) reflexiva (FONSECA, 2005, p. 12).

1.1 - Gênese e justificativa da investigação

A proposta de desenvolvimento deste trabalho surgiu a partir das reflexões que tenho realizado ora como professora de Matemática em cursos para estudantes jovens, adultos e idosos, ora como formadora de outros professores de EJA, ora como pesquisadora sobre o ensino de Matemática nessa modalidade de ensino. No período de 2004 a 2007, fui professora de Matemática em cursos noturnos de Ensino Médio para estudantes jovens e adultos na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Inicialmente, o curso era de ensino regular e, posteriormente, passou a ser especificamente EJA⁸. Concomitantemente, refletindo sobre o ensino de Matemática no Ensino Médio na EJA e analisando minha prática como professora nessa modalidade de ensino, fiz um curso de especialização em Educação Matemática pelo Programa de Pós-graduação *lato sensu* (PREPES) da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), direcionando o tema de minha monografia para o campo da Educação Matemática de Pessoas Jovens e Adultas (FERREIRA, 2006)⁹.

⁷ Retomaremos aspectos do trabalho de Pinto (2013) no capítulo 3.

⁸ Desde 2004, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais oferece, em algumas das escolas de sua rede, o Ensino Médio na modalidade EJA, no quadro do ensino da Educação Básica. No período em que trabalhei como professora de Matemática nesse curso (de 2005 a 2007), o ciclo de Ensino Médio tinha duração de dois anos letivos, organizados em três períodos. O primeiro é desenvolvido em regime anual, e os dois períodos seguintes semestralmente (FERREIRA, 2009).

⁹ Na monografia, intitulada "Atividades investigativas em EJA: um estudo sobre potências e funções exponenciais", abordei as vivências de uma turma de alunos e alunas do primeiro ano do Ensino Médio da EJA com atividades investigativas sobre funções exponenciais. Meu interesse era entender se seria possível a utilização de estratégias de ensino baseadas na investigação nas aulas de Matemática da EJA, buscando um

Dando continuidade a meus estudos sobre a EJA, ingressei no mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE-UFMG). Após minha inclusão no Grupo de Estudos sobre Numeramento (GEN)¹⁰, meus estudos se direcionaram para a discussão da análise de práticas de numeramento em situações de sala de aula na EJA. Na dissertação defendida em 2009, investiguei a delicada convivência entre conhecimentos matemáticos escolares e conhecimentos produzidos em outras instâncias da vida social de estudantes jovens e adultos do Ensino Médio. A intenção dessa investigação era, pois, contemplar aspectos da educação matemática escolar de alunos e alunas do Ensino Médio na modalidade EJA, que contribuíssem para discutir as relações que, naquele contexto, os estudantes estabeleciam entre os conhecimentos cotidianos e o conhecimento matemático veiculado pela escola, na perspectiva da análise da constituição de *práticas de numeramento*¹¹, bem como as posições assumidas por esses sujeitos nessas interações. Para a análise dessas interações, utilizamos os estudos sobre numeramento, sobre o ensino de Matemática na EJA e as contribuições da obra de Paulo Freire (1921-1997), pois acreditamos que a maneira mais eficaz de respeitar o estudante jovem e adulto é "acatar o seu conhecimento de experiência feito com o objetivo de ir mais além dele" (FREIRE, 2002, p. 204), e que "trabalhar no sentido de criar, com os educandos, um clima de confiança em que a segurança possa existir é absolutamente favorável ao processo de aprendizagem" (p. 204).

Mesmo não tendo como objetivo dessa pesquisa observar a proposta pedagógica do professor de Matemática em sua sala de aula durante o trabalho de campo, constatei que foram pouquíssimas as situações em que a vocação de "instrumentalizar o sujeito para a vida" (BRASIL, 2000a)¹² se deixou vislumbrar. Não foram em geral oportunizados, do ponto de vista pedagógico, momentos em que os alunos e as alunas da EJA pudessem estabelecer relações entre seus conhecimentos matemáticos cotidianos e os que se veiculavam na sala de aula. Apesar de ser diferente o foco de análise daquele trabalho, foi possível notar que as práticas pedagógicas privilegiavam a aprendizagem por absorção e repetição, mediante a resolução de listas sobre equações do 2º grau e cálculo do valor numérico de expressões

estudo mais significativo para esses estudantes, não só do ponto de vista de aquisição de conhecimento, mas também de motivação e interesse (FERREIRA, 2006).

¹⁰ O GEN foi formado em 2005 e surgiu da necessidade de se articular as relações entre letramento e matemática. Faço parte do grupo desde 2007, ano em que ingressei no mestrado.

¹¹ O conceito de numeramento tem sido utilizado por autores que pretendem enfatizar a dimensão sociocultural das práticas matemáticas (FONSECA, 2007).

¹² Essa seria uma das "funções" do ensino de Matemática no Ensino Médio segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2000a), em que encontramos um forte discurso sobre a aplicabilidade da Matemática no cotidiano e em outras disciplinas escolares.

algébricas apresentadas como funções. Foi dada grande ênfase a usar fórmulas e efetuar cálculos algébricos, e dificilmente se explicitavam relações entre os conceitos, os símbolos ou os procedimentos que eram utilizados em sala de aula. Não foi apresentado nenhum contexto ou problema que pudesse motivar os alunos a estudarem aquele conteúdo, ou mesmo a fazerem relações entre o que se estudava na aula de Matemática e outras disciplinas do Ensino Médio ou entre a matemática abordada e outros contextos.

Além disso, o referido professor sempre ressaltava a importância da sintaxe da linguagem matemática escolar e o “poder” dessa disciplina, especialmente, mostrando o quanto ela é “difícil”¹³. Dessa maneira, percebemos que a concepção de matemática e de aprender matemática na escola para esse professor era constituída por um amontoado de exercícios repetitivos, com uma linguagem própria e sem conexão com outros contextos, escolares ou não. Ficou claro, nessa pesquisa, a necessidade de se reconhecer e valorizar os modos de conhecer e de *matematicar* das alunas e dos alunos jovens e adultos, juntando-nos a elas e eles no movimento de busca de referências para se atribuir sentido aos conceitos e procedimentos da matemática escolar.

Após meu ingresso como professora de Matemática no Centro Pedagógico (CP) da UFMG em 2011, passei a atuar como coordenadora de equipe dos professores-monitores do Projeto de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos – 2º segmento - PROEF-2¹⁴, que integra o Programa de Educação Básica da Universidade e funciona nas dependências da escola, no período noturno. Esse projeto, oferecido como extensão universitária, tem por objetivo ofertar o segundo segmento do Ensino Fundamental para estudantes jovens e adultos e também ser um espaço de formação inicial de professores, visto que os professores-monitores desse curso são bolsistas, alunos e alunas dos diversos cursos de licenciatura da UFMG. O curso tem a duração de três anos, divididos em três períodos, com aulas de segunda a quinta-feira.

Esses professores-monitores participam de diversas atividades de cunho formativo dentro do projeto, realizadas semanalmente, sempre coordenadas por professores da Universidade. São atividades que envolvem a preparação das aulas de sua área específica, encontros com o coletivo de monitores da turma e uma reunião de formação geral, em que se alternam discussões de aspectos administrativos do projeto, e outras, mais teóricas, sobre a

¹³ Para conferir essas interações, ver Ferreira (2009).

¹⁴ O PROEF-2, inicialmente concebido como Projeto Supletivo do Centro Pedagógico da UFMG, foi constituído com o objetivo de oferecer “a funcionários da Universidade e pessoas da comunidade a oportunidade da escolarização básica, com avaliação no processo e certificado expedido pela escola de Ensino Básico (Centro Pedagógico) da UFMG.” (FONSECA et al., 2003, p. 107). Para uma descrição mais detalhada do PROEF-2, Fonseca et al. (2000), Lima (2007) e Mati (2008) são referências importantes.

atuação na EJA. No projeto, minha função era coordenar os encontros coletivos de um grupo de professores-monitores de todas as disciplinas curriculares (Ciências, Educação Física, Geografia, História, Inglês, Língua Portuguesa, Matemática, Teatro) que atuam junto a duas turmas em um período da escolarização proposta. Nessas reuniões, tive a oportunidade de vivenciar, junto a esses monitores, diversas situações de sala de aula, tais como a elaboração de projetos interdisciplinares, a organização de atividades diversas, a discussão acerca de práticas pedagógicas, a resolução de conflitos, enfim, os dilemas de uma sala de aula de estudantes jovens e adultos¹⁵.

A partir das diversas experiências que vivenciei envolvendo a EJA, meu interesse voltou-se para um novo problema: os professores de Matemática desses cursos e, especialmente, o conhecimento de suas práticas e a compreensão sobre o que esses docentes entendem acerca do que seja ensinar e aprender Matemática para estudantes jovens e adultos.

Uma possibilidade aventada para analisar esse novo problema foi direcionar o olhar para a História da Educação, em especial, para a História da Educação Matemática e da EJA. Essa possibilidade surgiu a partir do prosseguimento que dei aos meus estudos, ao cursar como ouvinte a disciplina “História da Educação Matemática” em 2009, pelo PPGE – UFMG. Realizei, na época, diversas leituras, e participei de muitas discussões que me fizeram refletir sobre a importância do campo da História da Educação Matemática, e sobre o quanto esse campo poderia contribuir no estudo do novo problema:

É preciso que nos lembremos constantemente que, se a sociedade brasileira, em cada época, selecionou conhecimentos a serem difundidos na escola, e, entre eles, atribuiu valor aos conhecimentos matemáticos, *o que fazemos hoje como educadores matemáticos está indelevelmente vinculado ao nosso passado*. Refletir sobre esse passado, não somente no que diz respeito aos conteúdos e abordagens propostos para a matemática escolar, mas também pensar, sempre, que a escola é uma instituição da sociedade e que seus problemas, em cada época, são problemas da sociedade parece-me, assim, condição essencial para o exercício profissional da educação matemática (GOMES, 2007, p. 14, grifo nosso).

Por isso, ao analisar esses argumentos, passei a considerar a possibilidade de investigar sobre a história do ensino de Matemática na EJA a partir das narrativas de professores que dela participaram. Acreditamos que estabelecer um diálogo entre a História da Educação Matemática, as representações desses professores sobre suas práticas na EJA e as propostas pedagógicas voltadas para essa modalidade de ensino pode ampliar e aprofundar nossas reflexões acerca dos modos de se ensinar e se aprender Matemática na EJA.

¹⁵ Atuei no PROEF-2 durante os anos de 2011 a 2013, ausentando-me apenas para a conclusão do doutoramento.

Escolhemos a cidade de Betim, no estado de Minas Gerais, como campo de pesquisa. Esse município, onde nasci e ainda resido, possui mais de 75 anos de existência; é um polo industrial e a quinta cidade mais populosa do estado. Atualmente, a Rede Municipal de Educação (RME) de Betim é composta por 69 escolas de Ensino Fundamental. Dentre elas, 16 atendem ao ensino noturno, com uma média de 3000 alunos matriculados no total¹⁶.

A escolha do marco temporal para delimitação da pesquisa (1988 a 2007) refere-se ao período compreendido entre a promulgação da Constituição Federal, em 1988, que efetivamente estendeu o direito à Educação Básica a jovens, adultos e idosos, e o primeiro ano de implantação do atual modelo de organização da EJA na Rede Pública Municipal de Educação de Betim (2007). Durante esse período, a RME de Betim ofereceu diversos cursos para a EJA em diferentes organizações pedagógicas e administrativas.

Essa periodização configura-se como uma necessidade prática, pois "é impossível abranger a totalidade sem dividi-la" (PROST, 2008, p. 107). Periodizar é, portanto, "identificar rupturas, tomar partido em relação ao variável, datar a mudança e fornecer-lhe uma primeira definição. Entretanto, no interior de um período, a homogeneidade prevalece" (PROST, 2008, p. 104).

Considerando, pois, esse período, elaboramos muitas questões para nortear nossa investigação: Como esses cursos de EJA eram organizados? Como a Matemática se inseria como disciplina nesses cursos? Como os professores de Matemática atuavam? Que práticas pedagógicas desenvolviam? Que conteúdos eram trabalhados? Que estratégias pedagógicas esses professores adotavam? O que esses professores e pedagogos consideravam mais importante no trabalho com estudantes jovens e adultos naquele período? Qual o perfil desses estudantes segundo esses professores? Como se dava a relação professor-aluno? Havia alguma formação/preparação específica para os docentes lecionarem para esse público? Caso houvesse, essa formação específica impactou suas práticas? Como esses sujeitos se posicionam ao contarem suas experiências na EJA?

Tal como Antonio Vicente Garnica (2013), empregamos as expressões "práticas de ensino" e "práticas educativas" como únicas, em meio à pluralidade das determinações sociais que as fazem surgir.

Falar de práticas de ensino significa, portanto, tratar dos modos como se materializavam (e se materializam), no ambiente escolar, concepções sobre Educação Matemática que, via de regra, são cristalizadas em mobilizações, em

¹⁶ Dados referentes ao ano de 2015, informados por funcionários da Secretaria Municipal de Educação de Betim-MG. Apresentaremos outros dados em uma seção específica mais adiante.

apropriações, feitas por certos agentes, a partir de uma variada gama de influências, diretas e indiretas, que chegam à escola (GARNICA, 2013, p. 49).

A busca de respostas para nossos questionamentos pressupõe, pois, entender o contexto em que as narrativas foram proferidas. Para isso, é importante compreender a conjuntura social e educacional da época, a inserção da Matemática como disciplina curricular nesses cursos, as tendências evidenciadas para o ensino de Matemática como disciplina escolar naquele cenário e as concepções e crenças dos professores e pedagogos sobre como deveria ser o ensino de Matemática para estudantes jovens e adultos. Afinal, as concepções sobre o que seja ensinar Matemática são “configuradas na prática escolar a partir de condicionamentos sociopolíticos e ideológicos”, assim como enfatiza Dario Fiorentini (1995, p. 4).

Todas essas indagações e reflexões, portanto, compõem o nosso trabalho, que tem por objetivo elaborar uma narrativa sobre o ensino de Matemática em cursos voltados para estudantes jovens e adultos nos anos finais do Ensino Fundamental, oferecidos pela rede pública municipal de educação de Betim, no período 1988-2007, a partir de relatos de professores e pedagogos que neles atuaram. Nosso foco é analisar as concepções evidenciadas pelos sujeitos entrevistados sobre o perfil de estudantes jovens e adultos e o ensino para esse público; sobre Matemática e sobre o ensinar e aprender Matemática nessa modalidade da Educação Básica. Interessa-nos conhecer as concepções sobre o ensino de Matemática identificadas nos modos como os professores contam suas experiências, revelando as posições assumidas por esses sujeitos, buscando destacar os desafios, tensões e questionamentos que se apresentam, de modo a entender as circunstâncias em que aqueles discursos são produzidos.

Para delimitar o nosso campo de pesquisa, realizamos diversos levantamentos buscando caracterizar interfaces entre o campo da História da Educação Matemática e a EJA. Não encontramos trabalhos que estabelecessem um diálogo explícito entre a História da Educação de Jovens e Adultos e os campos da História da Educação Matemática e da formação de professores em Matemática.

Em um desses levantamentos, realizado no Portal da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, por meio das palavras-chave “História da Educação Matemática”, “História da Educação de Jovens e Adultos”, “História da Educação de Pessoas Jovens e Adultas”; “História da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas”; “História da EJA”, “História da Educação de Adultos”; “Educação de Jovens e Adultos” e “Educação de Pessoas Jovens e Adultas”, não foi localizado nenhum trabalho sobre o processo de ensino e aprendizagem de Matemática para estudantes jovens e adultos em uma

perspectiva histórica. Quando analisamos os trabalhos relacionados à história da EJA, percebemos que grande parte deles descreve políticas públicas relacionadas à implantação de projetos dessa modalidade de ensino; ou ainda, quando se voltam para a sala de aula, refere-se à alfabetização.

Tivemos acesso ao trabalho de Edna Cordeiro (2014), que investigou o Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos "Padre Moretti" de Rondônia, no período de 1977 a 2012. A autora apresentou um levantamento histórico da criação e atuação da escola, identificando os processos formativos em Matemática vivenciados por docentes e egressos, além das principais dificuldades e potencialidades em relação à prática pedagógica desenvolvida nas aulas dessa disciplina para jovens e adultos. No entanto, ainda que aborde aspectos históricos do ensino de Matemática na EJA, não abrange nossos objetivos.

Roseli Carvalho (2009), ao realizar um estado da arte das pesquisas em EJA no Portal CAPES no período de 1987 a 2006, constatou que, a partir do ano 2000, houve um aumento no número de trabalhos. Segundo a autora, esse aumento foi uma decorrência da normatização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (BRASIL, 2000). Percebemos o crescimento indicado quando damos atenção a alguns dos trabalhos desenvolvidos em nosso período de referência (1988 a 2007) encontrados no Portal CAPES que tratam do ensino de Matemática na EJA (SOUZA, 1988; TIENGO, 1988; MONTEIRO, 1992; CARVALHO, 1995; KNIJNIK, 1995; MONTEIRO, 1998; ARAÚJO, 2001; CARDOSO, 2001; FONSECA, 2001; WANDERER, 2001; CARDOSO, 2002; ALVES, 2004; SCHNEIDER, 2005; COROA, 2006; SILVA, 2006; CABRAL, 2007; FARIA, 2007; LIMA, 2007; RIBEIRO, 2007). Dentre aqueles que abordam aspectos referentes à formação do professor ou a suas práticas profissionais, há trabalhos que focalizam visões de professores sobre currículo (CARDOSO, 2001), avaliação (RIBEIRO, 2007) e os saberes produzidos na ação de ensinar Matemática na EJA (ALVES, 2004; SCHNEIDER, 2005; COROA, 2006), mas não contemplam nosso recorte espacial.

Quando voltamos ao Portal CAPES e buscamos trabalhos com as palavras-chave “Professores”, “Matemática” e “EJA”, localizamos pesquisas recentes que investigaram as práticas profissionais de professores de Matemática em cursos de EJA (AZEVEDO, 2009; LOPES, 2009; GILS, 2010; VERGETTI, 2011; SILVA, 2012; THEES, 2012; VANIN, 2012). Contudo, nenhuma delas escolheu uma vertente historiográfica. Mesmo dentre os trabalhos pesquisados com a palavra-chave “Betim”, o único que aborda alguma questão referente à EJA é o de Thaís Costa (2004). A autora estudou a ascensão da noção de competência e a sua

influência nas reformas curriculares da Educação Básica, a partir do currículo proposto pela RME de Betim. Portanto, também não se colocaram os mesmos objetivos que propusemos.

Em sua tese de doutorado, Emerson Ribeiro (2014) mapeou, analisou e descreveu tendências temáticas e metodológicas em Educação Matemática na EJA encontradas em dez teses e 111 dissertações publicadas no período de 2001 a 2010¹⁷. No levantamento realizado por esse autor, também não identificamos nenhum trabalho que relacione a História da Educação Matemática à EJA.

Ao pesquisarmos os trabalhos desenvolvidos no GHOEM, não encontramos nenhum que se refere à educação escolar de jovens e adultos, com exceção da tese de doutorado de Thiago Pinto (2013), que focaliza a educação via rádio, conforme já mencionamos. Em relação aos trabalhos desenvolvidos pelo GEPHE – Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação, da Faculdade de Educação da UFMG, foi localizado apenas um que se relaciona à História da EJA: a tese de doutorado de Vera Nogueira (2009), que aborda a escola primária noturna na política educacional mineira do período de 1891-1924, mas, além de não conferir atenção específica à disciplina escolar Matemática, trata de um período totalmente diferente do nosso.

Na linha de pesquisa “Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas” do PPGE-UFMG, que abarca a maioria das pesquisas na área de EJA do Programa, não encontramos nenhum trabalho com foco no ensino de Matemática na História da EJA. Entretanto, chamou-nos a atenção a tese de Maria Clarisse Vieira (2006), que investigou as contribuições do legado da educação popular à Educação de Jovens e Adultos por meio da análise das trajetórias pessoais e profissionais de educadores cujos percursos de vida estão associados à história da EJA. A autora utilizou a História Oral como metodologia de pesquisa e buscou entender, a partir das narrativas elaboradas, “os sentidos que mobilizaram esses educadores a se envolverem na área de educação popular e os significados que atribuem às práticas político-educativas com jovens e adultos das camadas populares” (VIEIRA, 2006, p. 43). A autora não focalizou posturas e práticas pedagógicas dos professores, distanciando-se, também, de nosso objetivo.

Diante desses resultados quanto ao tipo de pesquisas com temáticas que contemplam EJA e Educação Matemática, pareceu-nos importante investir em uma pesquisa em História da Educação Matemática como forma de contribuição para a formação de professores que

¹⁷ Os trabalhos analisados foram encontrados a partir dos seus resumos integrantes do Banco de Teses da CAPES, disponíveis no Portal Domínio Público, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e bibliotecas de programas brasileiros de pós-graduação (RIBEIRO, 2014).

atuam na EJA. Conhecer como os professores e pedagogos vivenciaram os acontecimentos pode nos ajudar a compreender os modos como veem o ensino de Matemática nessa modalidade de ensino. Explicitar essas crenças e concepções pode contribuir para o desenvolvimento de estratégias para a formação de docentes que atuarão junto a estudantes jovens, adultos e idosos.

Além disso, acreditamos que esta pesquisa pode colaborar para enriquecer o campo de investigações da História da Educação Matemática, por abordar historicamente um tema que tem sido pouco investigado, especialmente em Minas Gerais e na cidade de Betim. Tivemos como horizonte produzir análises fomentadoras de reflexões (e possíveis ações) que contribuam para se

modificar qualitativamente as práticas escolares nas quais a Matemática se acha envolvida, a formação matemática educacional dos profissionais que promovem e realizam essas práticas e, conseqüentemente, a formação dos estudantes, comunidade social em função da qual essas práticas, em última instância, se constituem e se transformam (MIGUEL; MIORIM, 2005, p. 12).

Esta tese se organiza em dois volumes. O primeiro deles é composto por dez capítulos. Este primeiro, "Considerações Iniciais", é dividido em três seções. Na primeira, apresentamos os objetivos pretendidos e a proposição do problema de pesquisa. A seção seguinte é dedicada aos colaboradores da pesquisa e a terceira é constituída por um breve apanhado dos cursos destinados a jovens, adultos e idosos na RME de Betim, a partir de 1988. No segundo capítulo, discutimos os referenciais teórico-metodológicos que embasam este trabalho: a História Oral e a História Cultural. No capítulo três, destacamos aspectos do percurso histórico da EJA e das principais ações públicas educativas desenvolvidas no Brasil nessa modalidade de ensino, com foco no ensino para o segundo segmento do atual Ensino Fundamental.

Os capítulos quatro, cinco, seis e sete trazem nossa elaboração sobre a história da EJA na RME de Betim e do ensino de Matemática nos diferentes cursos oferecidos para esse público, no período entre 1988 e 2007. No capítulo oito, tecemos nossas considerações finais. Em seguida, listamos as fontes utilizadas para a investigação, bem como as referências utilizadas.

O segundo volume da tese traz os apêndices, que são compostos por nossos roteiros de entrevista, uma cópia das cartas de cessão das entrevistas assinadas por nossos depoentes e a

apresentação, na íntegra, das 16 textualizações¹⁸ das 17 entrevistas realizadas (uma das entrevistas foi realizada simultaneamente com duas pessoas). Além de a manutenção das narrativas nos relatos de pesquisa constituir-se como um protocolo de pesquisa do GHOEM, consideramos a necessidade de assegurar aos nossos colaboradores o direito à preservação integral de seu depoimento. Acrescenta-se a tais considerações a intenção de propiciar a outros pesquisadores fontes importantes para novas investigações.

Enfatizamos que este trabalho não tem a pretensão de "narrar a história" da EJA e do ensino de Matemática na EJA na RME de Betim. Ao contrário, nosso propósito é destacar e refletir sobre as tensões e os questionamentos, as continuidades e as rupturas presentes nas entrevistas que realizamos para, a partir disso, "narrar uma história", dentre outras possíveis, considerando a multiplicidade de olhares que ela pode ter. Como nos diz Freire (2000), o saber da História é possibilidade e não determinação: "O mundo não é. O mundo está sendo" (p. 79).

Deixamos, assim, nosso convite para que os leitores construam a sua versão da história, explorando outros aspectos e dimensões que julgarem interessantes e pertinentes.

1.2 – Nossos colaboradores de pesquisa

Por mais que se faça necessária a seleção das informações, pode-se considerar que a peculiaridade de cada indivíduo o faz comparecer ao cenário da investigação como um amálgama de um número de histórias em potencial, de possibilidades imaginadas e não escolhidas (CASSAB; RUSCHEINSKY, 2004, p. 21).

Para o desenvolvimento de nossa pesquisa, entrevistamos um grupo de 17 profissionais, entre professores e pedagogos que estiveram envolvidos com os cursos destinados a estudantes jovens e adultos na RME de Betim, no período de 1988 a 2007.

Para a seleção inicial de nossos colaboradores, no ano de 2013, procurei a Secretaria Municipal de Educação de Betim para requerer a autorização institucional necessária. De posse dessa autorização, fui encaminhada ao setor de EJA, na pessoa do professor Juliano Zaparolli, que era (e ainda é) seu coordenador. Esse professor me indicou alguns docentes que ele conhecia. A partir dessa lista de indicações, iniciei os contatos, tendo conseguido primeiramente três colaboradores: a professora Fátima Maria Simões Magalhães, que ainda

¹⁸ Em linhas gerais, textualizações são versões editadas das entrevistas transcritas, nas quais foram suavizadas as marcas da oralidade e as falas foram agrupadas tematicamente. No capítulo 2 explicaremos melhor esse procedimento metodológico.

trabalhava na EJA, o professor Luiz Carlos da Cunha e o professor Pedro Mauro Bicalho Carvalhaes.

Não estabelecemos qualquer critério claro de escolha *a priori*. Inicialmente, os sujeitos selecionados deveriam apenas ser professores de Matemática e ter trabalhado por pelo menos algum período com estudantes jovens e adultos no segundo segmento do Ensino Fundamental entre os anos de 1988 e 2007. Também não houve uma preocupação de representatividade amostral ou estatística na seleção dos entrevistados.

Por sugestão dos professores de Matemática, decidimos entrevistar alguns pedagogos e coordenadores dos cursos. Os professores afirmaram que esses profissionais poderiam dar uma contribuição indispensável em relação à parte de organização pedagógica e administrativa, ao discorrer sobre as intenções de desenvolvimento de projetos ou estratégias de formação docente que eram utilizadas.

Outra fonte para encontrar possíveis colaboradores foram os documentos oficiais. Neles, havia nomes de diversos professores, pedagogos e coordenadores. Com esses nomes em mãos, fui ao setor responsável pelos recursos humanos da Secretaria de Educação e localizei as escolas em que esses profissionais trabalhavam. Nessa etapa da investigação, visitei algumas escolas e consegui mais alguns colaboradores. Os demais profissionais foram selecionados via "critério de rede" (GARNICA, 2010): um colaborador sugere outros colegas ou conhecidos, considerados por ele como potencialmente interessantes para a pesquisa. Para Luzia de Souza (2011, p. 76), o critério de rede, em que um depoente¹⁹ indica outro, que, por sua vez, indica outro, e assim sucessivamente, "tem-se mostrado um excelente meio de trabalhar com vidas entrelaçadas em diferentes espaços e tempos".

Dentre os 17 colaboradores selecionados, onze são professores de Matemática: Cordovil Neves de Souza (apelidado como Vila), Danilo José de Souza, Fátima Maria Simões Magalhães, Justina Beatriz Valdez, Lázaro Mariano Alves, Lucinda Imaculada de Barcelos Santos, Luiz Carlos da Cunha, Mônica Chateaubriand Domingues, Pedro Mauro Bicalho Carvalhaes, Silvana Aparecida Ferreira Bicalho Carvalhaes e Tácito Pereira Maia. Quatro dos entrevistados são pedagogos: Alfredo Elmer Johnson Rodriguez, Eliana Maria Batista Lima, Maria do Carmo Amaral Gomes da Mata (conhecida como Carminha) e Mônica Raquel de Azevedo. Desses últimos, dois foram também coordenadores (Alfredo e Carminha). Entrevistamos ainda uma professora das séries iniciais, Darli Dias de Andrade, que foi coordenadora do Ciclo de Ensino Aprendizagem do Noturno – CEAN, e uma professora de

¹⁹ Entendemos "depoente" como um sujeito que faz um depoimento; contudo, não é aquele que indica "a" verdade, mas que comunica "experiências experienciadas" (GARNICA, 2007, p. 27).

Ciências da EJA, Rozana Sabino, convidada por um dos professores de Matemática no momento da entrevista.

Apresentamos no quadro seguinte o ponto de partida para a escolha dos colaboradores. A ordem em que aparecem os nomes vincula-se à sequência de realização das entrevistas:

Colaborador (a)	Origem da participação na pesquisa
Darli de Souza Dias	Nome em documentos pedagógicos do CEAN
Alfredo Elmer Johnson Rodriguez	Nome em documentos pedagógicos da "Escola Democrática"
Fátima Maria Simões Magalhães	Indicação do coordenador atual da EJA e nome em documentos pedagógicos da suplência
Pedro Mauro Bicalho Carvalhaes	Indicação do coordenador atual da EJA
Luiz Carlos da Cunha	Indicação do coordenador atual da EJA
Lucinda Imaculada de Barcelos Santos	Indicação de Darli (critério de rede)
Tácito Pereira Maia	Indicação da pesquisadora (já conhecido)
Silvana Aparecida Ferreira Bicalho Carvalhaes	Indicação de Pedro Mauro (critério de rede) e nome em documentos pedagógicos da suplência
Mônica Chateaubriand Domingues	Indicação de Lucinda (critério de rede)
Mônica Raquel de Azevedo	Indicação de Silvana (critério de rede) e nome em documentos pedagógicos da suplência
Danilo José de Souza	Indicação de Mônica Raquel (critério de rede)
Rozana Sabino	Foi apresentada por Danilo no momento de sua entrevista
Justina Beatriz Valdez	Indicação da pesquisadora (já conhecida)
Cordovil Neves de Souza (Vila)	Indicação de Rozana (critério de rede)
Eliana Maria Batista Lima	Indicação da pesquisadora (já conhecida)
Lázaro Mariano Alves	Indicação de Silvana (critério de rede) e nome em documentos pedagógicos da suplência
Maria do Carmo Gomes Amaral da Mata (Carminha)	Indicação de Alfredo e de Lázaro (critério de rede) e nome em documentos pedagógicos da suplência e da "Escola Democrática"

Quadro 1 – Motivos da escolha de cada colaborador(a)

Trazemos agora uma breve apresentação dos entrevistados, em ordem cronológica das entrevistas realizadas, bem como uma pequena descrição de como cada colaborador foi selecionado para a pesquisa.

Darli de Souza Dias

A professora Darli de Souza Dias é formada em Magistério (antigo curso técnico de 2º grau)²⁰, em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC-MG em 2000, é especialista em Língua Portuguesa pela mesma Universidade (2002) e mestre em Educação pela Universidade Vale do Rio Verde – UNINCOR (2008). É professora das séries iniciais na Rede Municipal de Educação de Betim desde 1995 e, entre outras funções, trabalhou na coordenação do CEAN²¹ no período de 2002 a 2005.

Darli foi uma das primeiras pessoas a quem procurei, ainda na fase de elaboração do projeto, com o objetivo de tentar conseguir algum tipo de material que pudesse ajudar a delinear melhor a pesquisa. A disponibilidade em me ajudar e me emprestar seus materiais foi imediata. Na semana seguinte, voltei à escola para buscá-los. Havia muitas coisas que me ajudariam a construir o histórico do ensino noturno na Rede Municipal de Betim, materiais estes que nem mesmo a Secretaria de Educação possuía em seus arquivos.

No ano seguinte, quando comecei a realizar as entrevistas, logo vislumbrei a possibilidade de entrevistar Darli. A entrevista aconteceu no dia 5 de setembro de 2014, na sala da direção da escola onde ela trabalhava, e durou mais de duas horas. A professora ressaltou o quanto é importante a formação docente na EJA para que os professores conheçam as especificidades do público com que trabalham: *é essencial que os educadores conheçam quem é esse sujeito que está ali, em sala de aula, em busca de conhecimento*²². Segundo Darli, foi nesse sentido da formação dos educadores da EJA que seu trabalho buscou contribuir.

²⁰ Com a realização de um curso de Magistério em nível de segundo grau era possível lecionar para as séries iniciais do Ensino Fundamental (antigo ensino de primeiro grau). Essa habilitação era amparada pela Lei 5.692 de 1971, que estabelecia diretrizes e bases para o primeiro e o segundo graus, sendo revogada pela Lei 9.394 de 1996, que estabeleceu no artigo 62 que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação (...)” (BRASIL, 1996). Para maiores detalhes, conferir Leonor Tanuri (2000).

²¹ Na próxima seção explicaremos as diferentes formas de organização da EJA na RME de educação de Betim.

²² Optamos por apresentar todas as falas dos colaboradores sempre em itálico e sem aspas.

Alfredo Elmer Johnson Rodriguez

O professor Alfredo Elmer Johnson Rodríguez é peruano e chegou ao Brasil em 1983. É formado em Pedagogia pelo antigo Instituto de Educação de Minas Gerais (IEMG), atual UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais, Mestre em Ciência Política (1998) e Doutor em Ciências Humanas - Sociologia e Política (2008), ambas as titulações pela UFMG.

Quando chegou ao Brasil, sua intenção era dar continuidade ao curso de Sociologia que fazia no Peru, interrompido por motivos políticos, visto que seu país vivia uma ditadura naquele momento. Por ter amigos e contatos na cidade, instalou-se em Belo Horizonte. Enquanto aguardava o vestibular da UFMG, optou por iniciar outro curso, no caso, o de Pedagogia, e abdicou do desejo de cursar Ciências Sociais.

Em 1996, tomou posse no cargo efetivo de pedagogo na RME de Betim. Ligado a diversos sindicatos e movimentos sociais, em 1997 foi convidado para trabalhar na Secretaria de Educação, coordenando inicialmente o programa de alfabetização de jovens e adultos. No ano seguinte, assumiu a coordenação da Divisão Pedagógica de Ensino da mesma secretaria e permaneceu na função até o ano 2000. Alfredo foi um dos principais responsáveis pelo movimento "Escola Democrática"²³ na RME de Betim. Seu nome se encontra em diversos documentos relacionados a esse período.

Atualmente, Alfredo é assessor do vereador Eutair dos Santos, do Partido dos Trabalhadores (PT). Também leciona em uma faculdade particular na cidade de Betim²⁴. Foi em sua sala na Câmara Municipal de Betim que realizamos a entrevista, no dia 15 de setembro de 2014, com duração de uma hora e 24 minutos.

Sobre a EJA, o pedagogo ressaltou que o foco do trabalho era a inclusão: *nosso fundamento teórico baseava-se nas ideias de educação dialógica de Paulo Freire. (...) Convocávamos a comunidade para ajudar na elaboração dos projetos.(...) Tínhamos espaço para debater concepções de educação.*

Fátima Maria Simões Magalhães

A professora Fátima Maria Simões Magalhães nasceu em 1956. É formada em Matemática pela PUC-MG e declarou ter cursado duas especializações, mas não citou as instituições responsáveis. Já foi professora-alfabetizadora do Movimento Brasileiro de

²³ Em linhas gerais, a "Escola Democrática" foi um movimento de implantação dos ciclos de ensino/aprendizagem como organização pedagógica e administrativa na RME de Betim. Descreveremos esse movimento nos próximos capítulos.

²⁴ Alfredo e eu trabalhamos juntos por três anos nessa instituição. Por esse viés é que foi possível localizá-lo.

Alfabetização – MOBREAL e da Rede Estadual de Educação. Desde 1993, é professora da RME de Betim, sempre atuando no ensino regular noturno e na EJA.

O nome da professora foi um dos primeiros elencados como possível colaboradora da investigação. Seu nome também consta como participante do grupo de professores de Matemática responsáveis pela elaboração do documento que constituiu a versão preliminar do Projeto de Suplência de 5ª a 8ª séries da Rede Municipal de Betim (BETIM, 1996).

Fátima foi a primeira professora que procurei. Ainda na fase de elaboração do projeto, comuniquei-lhe meu desejo de entrevistá-la, tão logo iniciasse o trabalho de campo. Ela prontamente aceitou: *amo falar sobre meus alunos, sobre o meu trabalho, mesmo com todas as mudanças que aconteceram na EJA nos últimos anos.*

A entrevista foi feita no local em que ela trabalha atualmente, a Escola Municipal “Lúcia Farage Freitas Grumieiro”, no bairro Taquaril, em Betim. Marcamos nosso encontro para as 7 horas da manhã de segunda-feira, dia 22 de setembro de 2014. Nesse horário, Fátima tinha um cargo de flexibilização²⁵, em que lecionava para alunos do 7º e 8º anos do Ensino Fundamental regular. O horário fixado para a entrevista era destinado a estudos, planejamentos e elaboração de projetos.

Essa foi a primeira entrevista realizada com uma colaboradora integrante do grupo de professores de Matemática, e me motivou a realizar as demais. Fátima manteve um brilho no olhar ao falar de seus alunos e ex-alunos jovens e adultos, a quem chamou de *meus meninos*. Apesar de já ter o tempo necessário para aposentar-se, não pensa em sair da profissão: *eu amo o que faço, eu amo meus alunos*. Atuando ainda na EJA, ela afirmou resistir bravamente às mudanças organizacionais de funcionamento do ensino noturno na Rede Municipal: *a gente vai levando, mas quando a gente faz com amor, fica bem mais fácil.*

Pedro Mauro Bicalho Carvalhaes

O professor Pedro Mauro Bicalho Carvalhaes também foi um dos primeiros indicados pelo atual coordenador do ensino noturno na Rede Municipal de Betim. Ele é formado em Matemática e Física pela UNA²⁶, com especialização em Psicopedagogia também pela UNA e em Mecânica na UFMG. Leciona na RME de Betim desde 1991 e possui dois cargos efetivos,

²⁵ O termo flexibilização refere-se a um cargo de extensão de jornada, de modo a atender necessidades temporárias de substituição de professores e cargos vagos.

²⁶ UNA é um centro universitário privado, com diversos *campi* em Minas Gerais. Atualmente não oferece mais o curso de Licenciatura em Matemática. Inicialmente o nome UNA significava "União de Negócios e Administração Ltda", mas atualmente não mais se utiliza esse nome.

sendo um de professor de Física (cargo PIII) e um de Matemática (cargo PII)²⁷. Atualmente exerce a função de diretor em uma unidade escolar.

Pedro foi um dos primeiros professores que procurei, ainda na fase de elaboração da versão final do projeto de pesquisa. Ele aceitou participar, mesmo dizendo que teria pouco como contribuir devido ao recorte temporal escolhido para a pesquisa: *o tempo em que trabalhei no ensino noturno foi muito pouco, apenas de 2007 a 2011*. Mesmo considerando que o tempo que o professor lecionou na EJA situa-se somente ao final do nosso recorte temporal, optamos por entrevistá-lo na intenção de nos familiarizarmos com o final do nosso período de investigação. Em 2014, retomei o contato com o docente para a realização da entrevista, que ocorreu no dia 22 de setembro daquele ano, em sua sala, na escola em que atuava como diretor.

A entrevista foi a oportunidade de conhecer um professor que se mostrou preocupado com a formação escolar e acadêmica de seus alunos: *o conhecimento matemático precisava ser trabalhado*. Porém, na EJA, isso era muito complicado, pois *era difícil conseguir aprofundar o conteúdo*. Por essas condições, Pedro não se vê mais trabalhando no ensino noturno: *acho que não tenho muito perfil para a EJA, [pois] gosto de trabalhar com conteúdos mais avançados*.

Luiz Carlos da Cunha

O professor Luiz Carlos da Cunha nasceu em 1968 e formou-se em Matemática pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, da Fundação Educacional Comunitária Formiguense, na cidade de Formiga-MG – FAFI-FUOM²⁸ no ano de 1995. Tem especialização em Educação Matemática pela Faculdade de Barretos²⁹, concluída em 2005. É professor de Matemática da RME de Betim desde 1991. Especificamente no ensino noturno, trabalhou de 1992 a 2001.

Assim como os professores Fátima e Pedro, o nome de Luiz Carlos foi mencionado tão logo estudei a viabilidade de desenvolvimento da pesquisa, quando conversamos com o coordenador do ensino noturno na RME de Betim. Além do cargo de professor, Luiz também trabalha como agente de trânsito na TRANSBETIM, órgão municipal da cidade responsável pela gestão do trânsito.

²⁷ Essas siglas referem-se ao nível de ensino do cargo do professor: PII indica que o cargo de atuação é no segundo segmento do Ensino Fundamental e PIII no Ensino Médio.

²⁸ Atualmente, é a UNIFOR –MG (Centro Universitário de Formiga), ainda sob a responsabilidade da FUOM, que foi renomeada como Fundação Educacional de Formiga-MG.

²⁹ Acreditamos que se trata da Faculdade Barretos, localizada na cidade de Barretos-SP.

Nosso primeiro contato se deu por telefone. Os detalhes da pesquisa foram apresentados ainda na elaboração do projeto. Luiz disse que não acreditava que pudesse colaborar: *muito tempo já se passou e tem muitos anos que eu não leciono mais no noturno. Será que eu vou me lembrar de alguma coisa?*. Mesmo assim, reafirmei o desejo de entrevistá-lo. Em 2014, realizamos a entrevista, em seu horário de trabalho na sede TRANSBETIM, no dia 23 de setembro, durante sua terceira jornada de trabalho³⁰.

Na entrevista, Luiz ressaltou as dificuldades dos estudantes jovens e adultos em relação à Matemática, destacando o esforço deles em vencê-las: *Eles tinham muita dificuldade, é verdade, mas dificuldade existe é para ser vencida. (...) Eles caminhavam.*

Lucinda Imaculada de Barcelos Santos

A professora Lucinda Imaculada de Barcelos Santos é nascida em São Gonçalo do Rio Abaixo-MG. No Ensino Médio, cursou o Magistério em nível médio, concluindo o curso em 1986. Em seguida, graduou-se em Matemática na Faculdade de Ciências Humanas de Itabira, em 1991; Química, na FAFI-FUOM (pouco tempo depois), e Psicologia na PUC-MG (curso concluído em 1998). A professora ressaltou que, na área da Matemática, nunca sentiu muita vontade de se aperfeiçoar; seu interesse maior é pela Psicologia. No entanto, fez um curso de especialização em “Instrumentalização para o ensino da Matemática”, na PUC-MG, *campus* Betim.

Lucinda começou a trabalhar na Rede Municipal de Betim em 1996, no período diurno, pois cursava Psicologia à noite. Quando terminou o curso, por motivos pessoais optou por trabalhar à noite, entre 1999 e 2000. Posteriormente, participou da equipe de formação do Ensino Noturno da Secretaria Municipal de Educação de 2001 a 2003³¹. Atualmente, Lucinda trabalha durante o dia como assessora do ensino diurno na Secretaria Municipal de Educação.

O nome da professora Lucinda foi indicado por Darli, pois ela participava da equipe responsável pela coordenação do CEAN na RME de Betim, no mesmo período em que Darli coordenou o projeto. Lucinda se mostrou um pouco reticente no início, alegando que talvez não tivesse muito a contribuir. Entretanto, argumentei sobre a importância do relato de uma professora que tivesse lecionado no ensino noturno e ainda atuado na parte de coordenação, tendo sido responsável pela formação de outros professores da rede. Assim, a entrevista se deu no dia 24 de setembro, às 11h, intervalo para o almoço entre os turnos de trabalho da

³⁰ Naquele período, Luiz atuava como professor (nos turnos manhã e tarde), e como agente de trânsito (à noite).

³¹ Períodos prováveis, pois a professora não soube dizer ao certo quais os intervalos em que atuou no ensino noturno.

professora, e durou cerca de 30 minutos. Entre outros assuntos, Lucinda destacou não ter notado o medo que os alunos do noturno tinham de Matemática: *Eu sempre trabalhava para que eles gostassem de Matemática e percebessem a importância dela no cotidiano deles*. Ela afirmou, ainda, que a Matemática era uma disciplina sempre bem vista pelos alunos, como uma matéria importante para sua formação pessoal e escolar.

Silvana Aparecida Ferreira Bicalho Carvalhaes

A professora Silvana Aparecida Ferreira Bicalho Carvalhaes é formada no curso de Magistério em nível médio e na Licenciatura em Matemática pela antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Belo Horizonte, conhecida como FAFI-BH, que posteriormente tornou-se UNI-BH (Centro Universitário de Belo Horizonte). Também é especialista em Educação Matemática e em Psicopedagogia pela UNI-BH.

Foi professora de Matemática contratada, e atuou em cursos de EJA na Escola Municipal "Antônio D'Assis Martins", conhecida como "Gigante"³², no período de 1995 a 1999. Atualmente, trabalha em uma faculdade particular em Betim-MG e possui uma pequena escola em que leciona aulas particulares.

A indicação de seu nome como possível colaboradora se deu por duas vias. Inicialmente, o nome de Silvana consta como participante do grupo de professores de Matemática responsável pela elaboração da versão preliminar do Projeto de Suplência de 5ª a 8ª séries da Rede Municipal de Betim (BETIM, 1996). Porém, a indicação de seu nome como possível colaboradora veio de fato do professor Pedro Mauro, seu esposo, que já havia sido entrevistado por mim. Ele telefonou para Silvana no momento da entrevista e comentou sobre o meu trabalho. Combinamos que eu ligaria para agendar um horário, o que foi feito posteriormente.

A entrevista se realizou no dia 29 de setembro, às 15h, na sua escola de aulas particulares. Ela me recebeu muito bem e contou bastante sobre sua experiência como professora da EJA, destacando, especialmente, o engajamento de todos os professores que lecionaram naquela época, na busca por um ensino de qualidade para os estudantes jovens e adultos. Além disso, relembrou o quanto também aprendia com esses estudantes: (...) *nós tivemos experiências muito marcantes mesmo. Eu mesma passei por situações assim, em que o meu conhecimento era pequeno diante do que eles me passavam. A troca era muito rica,*

³² É uma escola tradicional de Betim, localizada no centro da cidade. Iniciou suas atividades como Escola da Vila Vicentina e depois foi incorporada à RME de Betim. Foi uma das primeiras a implantar o projeto de suplência de 5ª a 8ª séries, no ano de 1995.

porque eles vinham para a escola com muito mais vivência, uma série de coisas mesmo da vida, do cotidiano, que a gente, mais nova, não tinha. Às vezes eles chegavam e falavam assim: "Ô, minha filha, mas é isso, assim". Eles transmitiam uma coisa bacana! Era um relacionamento muito rico de ambas as partes, porque a gente trocava muito.

Tácito Pereira Maia

O professor Tácito Pereira Maia nasceu em 1977 na cidade de Passos, interior de Minas Gerais. Concluiu a graduação em Matemática no ano de 2002, na UNIFEMM – Centro Universitário de Sete Lagoas, que atualmente não oferece mais o curso de licenciatura em Matemática. Assumiu o cargo efetivo de professor na RME de Betim em 2003 e desde então passou a trabalhar na EJA, permanecendo até 2007.

A ideia de entrevistar o professor partiu de minhas lembranças como funcionária do setor administrativo da escola em que Tácito trabalhava. Ainda que em turnos diferentes, trabalhamos na mesma escola entre 2003 e 2007. Apesar de ele não estar mais, no momento em que o procurei, lecionando naquela escola (havia saído em 2012), foi possível localizar a escola em que Tácito se encontrava pelas informações de colegas docentes.

Tácito se mostrou disponível para participar, em uma entrevista muito semelhante a uma conversa, ocorrida no dia 3 de outubro de 2014, que durou cerca de cinquenta minutos. O professor manifestou certa preocupação em relação às suas possibilidades de realmente poder contribuir com a pesquisa, argumentando que *pode ser que eu não me lembre. Eu só não vou lembrar é da época certa... Mas isso aí não tem problema né?*. Na conversa, compartilhamos ideias e impressões sobre os alunos e a escola em que ele trabalhou como professor de Matemática na EJA.

Segundo Tácito, o mais marcante era o interesse dos estudantes jovens, adultos e idosos: *Foi uma experiência muito boa, muito boa mesmo, porque o público era diferenciado. Hoje, assim, eu posso falar com muita firmeza: os alunos tinham muito interesse nas aulas. O professor destacou também algumas diferenças em relação ao ensino regular: Fazendo uma comparação, hoje você tem que, a todo momento, inventar novas maneiras para atrair o adolescente. E a essência mesmo de ensinar, de trazer alguma experiência de vida para aquilo que você está ensinando, é bem diferente. Mesmo porque o aluno tinha uma vontade e um orgulho de aprender, de entender o que está ali na frente, de participar... A relação entre professor e aluno era bem diferente.*

Mônica Chateaubriand Domingues

A professora Mônica Chateaubriand Domingues é nascida em Belo Horizonte, formada em Matemática, Física e Desenho Geométrico pela Faculdade Newton Paiva³³ e pós-graduada em Metodologia do Ensino Superior³⁴. Leciona na RME de Betim desde 1992 e exerce dois cargos efetivos. Nos cursos noturnos, entre ensino regular e EJA, trabalhou até 2006.

O nome de Mônica foi recomendado pela professora Lucinda, pois, além de ser uma professora muito antiga na rede, ela tinha atuado como professora de Matemática do ensino noturno na época em que Lucinda trabalhava na coordenação.

Conversamos por telefone e a entrevista foi agendada para o dia sete de outubro, às 7h da manhã, horário em que Mônica realizaria seu planejamento, mas que foi cedido para nossa conversa, que durou cerca de uma hora e dez minutos.

A professora ressaltou algumas características que acredita diferenciarem o ensino noturno do diurno: *Uma característica que diferenciava os alunos do noturno era o interesse de estudar, para trabalhar e ter uma vida diferente; eles queriam ser melhores que os pais.* Sobre o ensino de Matemática, ela declarou que suas aulas seguiam (...) *o mesmo estilo do ensino seriado, ao "pé da letra". Os conteúdos eram os mesmos do diurno.* Isso era possível porque os alunos da EJA *não vinham com uma deficiência tão grande. Os alunos não vinham sem saber as quatro operações, não chegavam sem ter visto o mínimo necessário.*

Mônica Raquel de Azevedo

A pedagoga Mônica Raquel de Azevedo nasceu em 1964. É formada em Pedagogia pela PUC-MG no ano de 1987, com ênfase em Administração e Supervisão Escolar, e cursou uma especialização³⁵. Começou como pedagoga na RME de Betim em 1990 e desde 1992 atua na Escola Municipal "Antônio D'Assis Martins", conhecida como "Gigante". No ensino noturno, trabalhou de 1992 a 2008.

A indicação do nome da pedagoga foi da professora Silvana. Mônica foi a pedagoga responsável pelo curso de suplência da Escola Municipal "Antônio de Assis Martins" no mesmo período em que Silvana foi professora de Matemática nessa escola. Além disso, o

³³ A professora não se recorda ao certo o ano de sua formatura, se foi 1982 ou 1983.

³⁴ Mônica não mencionou a instituição, mas afirmou que a data de conclusão da especialização se deu provavelmente dois anos após a finalização do curso de graduação.

³⁵ Mônica não citou qual especialização cursou e nem em qual instituição. Afirmou apenas que o curso foi realizado no Rio de Janeiro.

nome de Mônica também consta na lista de educadores responsáveis pela elaboração do projeto de suplência (BETIM, 1996).

Agendamos a entrevista para o dia 24 de outubro, uma sexta-feira, às 8h da manhã. Ela me recebeu muito bem, ressaltando o privilégio de ter trabalhado naquela época, em que os professores atuavam de forma tão integrada e unida. A entrevista durou cerca de 52 minutos.

Sobre a EJA, Mônica salientou algumas características que devem ser levadas em conta pelos profissionais que nela atuam: *Vejo que é necessário um tratamento diferenciado na educação de jovens e adultos, pois é bem diferente da forma de lidar com o aluno na faixa etária normal. Nós tínhamos que ir com calma, ter paciência e tranquilidade. Não podia exigir muito porque também eles têm as limitações no lado cognitivo. A gente ouvia as queixas, pois eles tinham aqueles problemas que já trazem de dentro de casa, fora o cansaço... A gente tinha que saber lidar com isso; é assistencialismo também.*

Danilo José de Souza e Rozana Sabino

O professor Danilo José de Souza nasceu em Japaraíba-MG. É formado em Matemática pela FAFI- FUOM de Formiga-MG e bacharel em Ciências Contábeis³⁶. Possui duas especializações, sendo uma em Matemática pela UNI-BH e outra cursada em uma faculdade no Rio de Janeiro, cujo nome Danilo não mencionou. Iniciou como professor na RME de Betim em 1989 e exerce dois cargos efetivos.

Foi a pedagoga Mônica Raquel quem sugeriu que eu o procurasse. Ela o conheceu porque trabalharam juntos durante certo período no ensino noturno e, no momento em que fiz o contato com ela, ambos ainda atuavam juntos, porém agora no ensino diurno.

Durante o recreio, após a entrevista com Mônica, ela me levou ao encontro do professor, que aceitou prontamente participar da pesquisa. Agendamos a entrevista para a segunda-feira, dia 27 de outubro, às 7h da manhã, na biblioteca da escola, durante o horário de planejamento do professor.

No dia da entrevista, Danilo trouxe com ele a professora de Ciências Rozana Sabino. Danilo disse que havia comentado com ela sobre a pesquisa, e como Rozana trabalha há muitos anos na EJA, convidou-a para participar, considerando que ela também poderia contribuir.

A professora Rozana Sabino é formada no curso de Licenciatura em Ciências e Matemática do Ensino Fundamental e Química do Ensino Médio pela FAFI- FUOM de

³⁶ Danilo não nos informou o nome da instituição.

Formiga-MG. É professora da Rede Municipal de ensino desde 1992, atuando na EJA desde 1999.

Realizamos a entrevista com os dois professores ao mesmo tempo. Cada docente comentou suas experiências durante os períodos em que atuou na EJA, destacando, especialmente, os modos de organização desses cursos. Os dois professores foram unânimes ao enfatizarem o desejo de aprender dos estudantes da EJA. Danilo destacou: *Realmente, era uma característica diferente. Eles vinham assim com aquela vontade de aprender! Eu me lembro até hoje das minhas conversas com eles. Eu me sentia muito gratificado e eles também. Havia uma empatia entre a gente, era uma relação gostosa mesmo.* Rozana completou: *Disso tudo que nós vivemos, eu acho que o mais gratificante era você ver o quanto o aluno se desenvolveu em relação a como ele entrou.*

Sobre o ensino de Matemática, Danilo realçou que não desconsiderava os conhecimentos cotidianos dos estudantes, mas sempre levava em conta a importância dos conhecimentos escolares para a formação básica desses sujeitos: *Eu trabalhava com eles o conteúdo de verdade. Tanto é que muitos foram até para a Universidade. Vários queriam ir para o Ensino Médio e, por isso, eu sempre trabalhava com eles tanto o "conteúdo da vida", do cotidiano deles, que é esse da prática mesmo, instrumental, mas trabalhava também conteúdos que eu sabia que eles iriam precisar lá no Ensino Médio.*

Justina Beatriz Valdez

A professora Justina Beatriz Valdez nasceu em 1966, no estado do Espírito Santo, e atualmente reside em Sabará-MG. É formada em Matemática pela UFMG e especialista em Informática Educativa pela Universidade Presidente Antônio Carlos – UNIPAC³⁷. Trabalha na RME de Betim desde 2002 e na EJA atuou até 2007. O nome de Justina como potencial colaboradora da pesquisa veio das minhas lembranças como funcionária da escola em que Justina trabalhava, a Escola Municipal “Olímpia Maria da Glória”. Além disso, seu nome foi lembrado pelo professor Tácito.

Inicialmente agendei um encontro na escola em que Justina trabalhava para explicar sucintamente os objetivos da pesquisa. Em seguida, marcamos a entrevista para o dia 28 de outubro de 2014, uma terça-feira, na escola, logo após o recreio.

Justina me recebeu muito bem e contou bastante de sua experiência pessoal, que a fez desistir de cursar Matemática e retomar o curso alguns anos depois. Sobre a sala de aula,

³⁷ A UNIPAC – Universidade Presidente Antônio Carlos iniciou suas atividades em Betim no ano de 2005. Atualmente, o *campus* Betim se tornou um *campus* da UNA.

destacou bastante a “tensão” que vivenciava entre ter que ensinar a matemática acadêmica, mas, ao mesmo tempo, levar em conta os conhecimentos cotidianos dos estudantes jovens e adultos. A professora afirmou que se questionava muito sobre o que ensinava, já que os estudantes tinham muita dificuldade em Matemática: *Só isso que eles vão aprender? E onde está a Matemática que eu estudei para ensinar? Cadê ela? (risos) Por onde ficou? Ficou pelo caminho...* Porém, ela ponderou que, mesmo trabalhando menos conteúdo do que acreditava ser importante, o mais relevante era o esforço dos alunos e a satisfação que eles tinham em aprender aquilo que queriam.

Cordovil Neves de Souza (Vila)

O professor Cordovil Neves de Souza, conhecido como Vila, nasceu em 1959. Sua história de vida é muito interessante. Seus pais eram internos na Colônia Santa Izabel, uma entidade destinada ao tratamento de portadores de hanseníase na década de 1920, localizada no bairro Citrolândia, em Betim. Até o início da década de 1960, os portadores dessa doença eram isolados e internados compulsoriamente devido à política sanitária (ASSIS, 1996). Os filhos dos pacientes eram levados para um chamado “preventório”, na própria Colônia³⁸, mas seus pais fugiram da Colônia para que pudessem criar os filhos, permanecendo, no entanto, no próprio bairro.

O professor cursou Matemática na antiga FAFI-BH, que hoje é UNI-BH. Desde o primeiro ano do curso de graduação, já trabalhava como professor na Rede Estadual devido às dificuldades de se conseguir professores habilitados na região de Citrolândia, especialmente pela grande distância do centro da cidade. Além disso, havia também muito preconceito com relação ao bairro, mesmo com o fim da internação compulsória em 1962. Na RME, Vila iniciou suas atividades no ano de 1991, atuando no ensino noturno. Sempre esteve envolvido com movimentos sociais no bairro Citrolândia, onde viveu por muitos anos e onde ainda trabalha.

Após um pequeno período em sala de aula, Vila atuou no sindicato dos professores e também em cargos administrativos na prefeitura municipal. Em 2000, o professor voltou para a sala de aula. Mas, em 2008, saiu novamente para exercer um mandato como vereador, retornando à sala de aula no ano de 2013.

O nome de Vila foi recomendado pela professora Rozana, pois trabalhavam juntos no ensino noturno da Escola Municipal “Frei Edgar Groot”. No mesmo dia da entrevista com

³⁸ Para maiores informações sobre a história da Colônia Santa Izabel, uma das maiores do país destinadas no combate à lepra, conferir Carvalho (2012).

Rozana, fui à escola conversar com Vila, que prontamente aceitou participar da pesquisa. A entrevista ocorreu dois dias depois, em 29 de outubro de 2014, às 19h, em uma das salas de aula da escola.

O professor se mostrou muito prestativo; emprestou-me alguns materiais sobre o atual funcionamento da EJA na cidade e cedeu-me uma apostila com atividades de Matemática que eram desenvolvidas nos cursos de EJA do ano de 2005, cuja elaboração foi feita pela Secretaria Municipal de Educação de Betim. Sobre a história da educação no município, Vila ressaltou a presença constante do educador Paulo Freire na cidade, em eventos e formações junto aos professores da Rede Municipal e aos coordenadores da Secretaria Municipal de Educação. Atualmente, Vila está aposentado.

Vila destacou que, nas organizações anteriores de EJA, os projetos de trabalho eram destaque: *A gente trabalhava em pequenos grupos com projetos, todos os tipos de projeto que você pode imaginar (...). No caso aqui, nós tínhamos projetos ligados à hanseníase, porque esse assunto é forte na região.* Já na modalidade de EJA que está em vigor atualmente, essa possibilidade de trabalho com projetos não é possível, segundo o professor, pois *nós não temos a oportunidade de absorver, de valorizar o conhecimento que a pessoa tem. Não é possível ter sequência, desenvolver uma metodologia diferenciada, te força a ser só acadêmico, só preparar para a prova.*

Eliana Maria Batista Lima

Eliana Maria Batista Lima possui o curso de Licenciatura em Pedagogia, concluído em 1991 pela Faculdade de Itaúna, e é especialista em Psicopedagogia, com ênfase em Educação Inclusiva, pela Faculdade de Pedro Leopoldo³⁹. Logo que se formou em Pedagogia, deu início a suas atividades na RME de Betim, atendendo a estudantes jovens, adultos e idosos no ensino regular. Atualmente, Eliana ainda atua como pedagoga na EJA.

Eu já conhecia Eliana desde o curto período em que trabalhamos juntas na Escola Municipal “Olímpia Maria da Glória”. Eliana era a pedagoga responsável pelo ensino noturno e eu desenvolvia atividades na parte administrativa da secretaria. Quando fiz as entrevistas com os professores Tácito e Justina, eles mencionaram Eliana, fazendo-me lembrar dela, e comentaram sobre o excelente trabalho que essa pedagoga desenvolvia junto a alunos e professores naquela escola.

³⁹ Eliana não se lembrou com certeza do ano de conclusão da especialização, mas acredita que tenha sido 2000 ou 2002.

Quando apresentei a Eliana a proposta de pesquisa, ela logo aceitou participar, dizendo que tem muito prazer em falar sobre o noturno. Mesmo com a diminuição da demanda por EJA, afirmou que só sairá quando o noturno fechar: *tanto é que eu vou resistindo aqui até quando conseguir*. A entrevista foi no dia três de novembro de 2014, uma segunda-feira, às 20h, logo após o recreio, e durou cerca de duas horas.

Eliana, além de contar bastante sobre o desenvolvimento da EJA na escola em que trabalhou, emprestou-me cadernos em que anotava as demandas cotidianas da escola e as atividades que desenvolvia junto aos professores e alunos. Sobre o estudante da EJA, ela destacou a valorização que ele atribui aos estudos: [O aluno da EJA é aquele que] *não conseguiu estudar e hoje está "correndo atrás", se esforçando, lutando. Tem aluno nosso que vem direto do serviço para a escola, todo sujo. Ele está querendo progredir, aumentar sua autoestima, melhorar de vida mesmo. Ser aceito de forma diferente no mercado de trabalho. Muitas vezes é o próprio emprego que cobra isso ali dele. Além disso, percebo uma ânsia de ser aceito na sociedade como cidadão mesmo*.

Lázaro Mariano Alves

O professor Lázaro Mariano Alves é nascido em 1968, na cidade de Piumhi, em uma região perto da nascente do Rio São Francisco, no Centro Oeste Mineiro. É formado no curso de "Ciências-Matemática", com complementação de Física pela FAFI-FUOM de Formiga⁴⁰ e especialista em Educação Matemática pela UNI-BH. É professor da RME de Betim desde 1994, tendo atuado na EJA até 1999.

Lázaro é apaixonado por música e poesia. Tem um livro publicado, intitulado "Canto da Terra - Identidades"⁴¹, e é violeiro, tendo gravado um CD⁴² com o título "Identidade Caipira". Além disso, coordena um grupo de violeiros na Fundação Artístico Cultural de Betim (FUNARBE)⁴³.

O nome do professor Lázaro foi sugerido tanto pela professora Silvana quanto pelo professor Vila. Ademais, o nome de Lázaro constava como participante da equipe de

⁴⁰ O professor explicou que iniciou sua graduação na Faculdade de Passos. Acreditamos que ele se referiu à Fundação de Ensino Superior de Passos (FESP), criada em 1963 como Fundação da Faculdade de Filosofia de Passos. Desde 2014 foi incorporada à UEMG. Porém, Lázaro concluiu o curso na FAFI-FUOM, da cidade de Formiga-MG, que atualmente, é a UNIFOR –MG (Centro Universitário de Formiga).

⁴¹ ALVES, Lázaro Mariano. *Canto da Terra - Identidades*. Belo Horizonte: O Lutador, 2009.

⁴² MARIANO, Lázaro. *Identidade Capirira*. Intérprete: Lázaro Mariano. Betim: Viola Brasil Produções, 2009. 1cd.

⁴³ A FUNARBE - Fundação Artístico-Cultural de Betim é um órgão da Prefeitura Municipal e tem como missão "implementar ações promovendo o desenvolvimento através da cultura, das artes, da preservação e resgate das tradições e da memória" da cidade. Informação disponível em <http://www.betim.mg.gov.br/prefeitura_de_betim/outros_organos/funarbe/40613%3B41834%3B071618%3B0%3B0.asp>. Acesso em 25 de março de 2015.

Matemática na elaboração do documento preliminar de implantação do curso de suplência (BETIM, 1996). Após localizar a escola em que o professor estava trabalhando, entrei em contato com ele para verificar a possibilidade de realização da entrevista. Lázaro logo aceitou participar e a entrevista se realizou no dia 24 de novembro, às 8h, durante o horário de estudos e planejamento do professor. Foi realizada em uma sala de aula da escola e durou cerca de uma hora e trinta minutos.

O professor comentou que musicava as pautas das reuniões pedagógicas e de formação na EJA de que participava. Essas músicas e poesias compõem o livro que publicou. Ele destacou uma de suas músicas elaboradas para as reuniões dos professores: *“Vou por onde meu Deus me tocar. Vou pedir ajuda e ajudar. No respeito e com respeito caminhar. Tropeços não vão me impedir. Tenho um caminho para seguir. O sentido pela vida descobri. A escola que sonhei pra mim!”* (ALVES, 2009, p. 127).

Maria do Carmo Gomes Amaral da Mata (Carminha)

A pedagoga Maria do Carmo Gomes Amaral da Mata, conhecida como Carminha, concluiu o curso técnico de Magistério (Nível Médio) em uma escola estadual de Betim e cursou Pedagogia pela antiga FAFI-BH, com habilitação em Supervisão Escolar, tendo concluído esse curso em 1985. Também é especialista em Metodologia do Ensino Superior pela UEMG.

Carminha iniciou suas atividades como professora das séries iniciais na RME em 1978, ainda como celetista⁴⁴. Em 1986, passou a ser supervisora concursada da mesma rede. A atuação inicial de Carminha se deu no ensino noturno. Exerceu a função de coordenadora da EJA na Secretaria Municipal de Educação de Betim no período de 1993 a 1999. Atualmente está aposentada.

O primeiro local em que encontrei o nome de Carminha foram os documentos de fundamentação da suplência (BETIM, 1996) e da Escola Democrática (BETIM, 1999), nos quais ela aparece como coordenadora geral do ensino noturno da Secretaria Municipal de Educação. Seu nome também foi indicado por Lázaro e Alfredo, pelo fato de ambos terem trabalhado junto com ela.

⁴⁴ Chama-se de regime celetista “a associação funcional entre o Estado e o empregado é de natureza contratual, regida pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT)”. O regime de trabalho não é estatutário. Informação disponível em < <http://jcconcursos.uol.com.br/portal/noticia/concursos/regimes-juridicos-contratacao-concursos-44769.html>>. Acesso em 27 de abril de 2015.

Carminha prontamente aceitou colaborar, dispondo-se, inclusive, a procurar algum material que pudesse contribuir na pesquisa⁴⁵. Na época da entrevista, Carminha ainda trabalhava como pedagoga em uma escola da Rede Municipal. A entrevista ocorreu no dia nove de dezembro de 2014, uma segunda-feira, às 15h, no auditório da escola, e durou cerca de uma hora.

Carminha comentou sobre a dinâmica de formação que realizava junto aos professores do curso de suplência. Em especial, ela mencionou os projetos que eram desenvolvidos por esses professores, demonstrando que sente saudade daquele tempo: *Os professores eram muito envolvidos. Todos trabalhavam com prazer. Dava gosto ver tantos projetos interessantes. Naquela época o professor se envolvia porque se sentia valorizado. Ele recebia pelas formações. Eram bons tempos...*

Apresentamos no quadro seguinte uma síntese de algumas características importantes de nossos colaboradores:

Colaborador (a)	Formação	Tempo de atuação (RME - Betim)⁴⁶	Tempo de atuação (ensino noturno)	Função e períodos que atuou no Ensino noturno
Darli de Souza Dias	Graduação em Letras (PUC-MG) Mestrado em Educação (UNINCOR)	21 anos	05 anos	Coordenadora do CEAN entre 2002 e 2005
Alfredo Elmer Johnson Rodriguez	Graduação em Pedagogia (UEMG) Mestrado e Doutorado em Ciências Sociais (UFMG)	20 anos	03 anos	Coordenador da Divisão Pedagógica de Ensino de 1997 a 2000
Fátima Maria Simões Magalhães	Graduação em Matemática (PUC-MG) Especialização em Matemática e em “Ensino Global” ⁴⁷	23 anos	22 anos	Professora de Matemática desde 1993
Pedro Mauro Bicalho Carvalhaes	Graduação em Matemática (FAFI-BH) Especialização em Psicopedagogia (UNI-BH) e Mecânica (UFMG)	25 anos	02 anos	Professor de Matemática de 2006 a 2010

⁴⁵ Tive uma grata surpresa tive quando conheci Carminha pessoalmente e lembrei-me que ela trabalhava na biblioteca da escola estadual em que eu cursei o Ensino Médio. Ao vê-la, tive ótimas lembranças, pois ela costumava me sugerir leituras muito interessantes.

⁴⁶ Tomamos como parâmetro o ano de 2015.

⁴⁷ Fátima não informou onde cursou as especializações.

Colaborador (a)	Formação	Tempo de atuação (RME - Betim)	Tempo de atuação (ensino noturno)	Função e períodos que atuou no Ensino noturno
Luiz Carlos da Cunha	Graduação em Matemática (FAFI - Formiga/MG) Especialização em Educação Matemática (Faculdade de Barreto/SP)	25 anos	10 anos	Professor de Matemática de 1992 a 2001
Lucinda Imaculada de Barcelos Santos	Graduação em Matemática (Faculdade de Ciências Humanas de Itabira) Especialização em Instrumentalização para o Ensino da Matemática (PUC-MG)	20 anos	05 anos	Professora de Matemática de 1999 a 2000 Professora "formadora" da equipe do Ensino Noturno de 2001 a 2003 ⁴⁸
Silvana Aparecida Ferreira Bicalho Carvalhaes	Graduação em Matemática (FAFI-BH) Especialização em Educação Matemática e em Psicopedagogia (UNI-BH)	05 anos	05 anos	Professora (contratada) de Matemática de 1995 a 1999
Tácito Pereira Maia	Graduação em Matemática (Fac. de Sete Lagoas/MG)	13 anos	05 anos	Professor de Matemática de 2003 a 2007
Mônica Chateaubriand Domingues	Graduação em Matemática (Fac. Newton Paiva-BH) Especialização em Metodologia do Ensino Superior (UEMG)	24 anos	14 anos	Professora de Matemática de 1992 a 2006
Mônica Raquel de Azevedo	Graduação em Pedagogia (PUC-MG) Especialização cursada no Rio de Janeiro ⁴⁹	25 anos	26 anos	Pedagoga de 1992 a 2008
Danilo José de Souza	Graduação em Matemática (FAFI - Formiga/MG) Especialização em Matemática (UNI-BH)	27 anos	11 anos	Professor de Matemática de 1989 a 1994 e de 2000 a 2004

⁴⁸ Períodos prováveis, pois a professora não soube dizer com certeza quais os intervalos em que trabalhou com o ensino noturno.

⁴⁹ Mônica Raquel não informou o curso e a instituição.

Colaborador (a)	Formação	Tempo de atuação (RME - Betim)	Tempo de atuação (ensino noturno)	Função e períodos que atuou no Ensino noturno
Rozana Sabino	Graduação em Ciências (FAFI - Formiga/MG) Especialização em Metodologia do Ensino de Ciências, (Universidade Clarentiana)	24 anos	16 anos	Professora de Ciências dos cursos noturnos desde 1999
Justina Beatriz Valdez	Graduação em Matemática (UFMG) Especialização em Informática Educativa (UNIPAC)	14 anos	06 anos	Professora de Matemática de 2003 a 2007
Cordovil Neves de Souza (Vila)	Graduação em Matemática (FAFI-BH)	24 anos	13 anos	Professor de Matemática nos períodos de 1991 e 1992; de 2001 a 2008 e a partir de 2013
Eliana Maria Batista Lima	Graduação em Pedagogia (Universidade de Itaúna/MG) Especialização em Psicopedagogia (Faculdade de Pedro Leopoldo)	23 anos	22 anos	Pedagoga desde 1993
Lázaro Mariano Alves	Graduação em Matemática (FAFI - Formiga/MG) Especialização em Educação Matemática(UNI-BH)	22 anos	06 anos	Professor de Matemática de 1994 a 1999
Maria do Carmo Gomes Amaral da Mata (Carminha)	Graduação em Pedagogia (FAFI-BH) Especialização em Metodologia do Ensino Superior (UEMG)	Aposentada	14 anos	Pedagoga de 1986 a 1992 e coordenadora do ensino noturno de 1993 a 1999

Quadro 2 – Colaboradores da pesquisa

Nos relatos desses educadores, lidamos com "uma multiplicidade de memórias fragmentadas e internamente divididas, todas, de uma forma ou de outra, ideológica e culturalmente mediadas" (PORTELLI, 2006, p.106). Por isso, buscamos ter o cuidado de não "coisificar", "factualizar" e "heroificar" os indivíduos-depoentes, "mas preservá-los em sua integridade de sujeitos, registrando uma rica pluralidade de pontos de vista: distintas versões da História" (GARNICA, 2005, p. 5).

1.2.1 – Formação inicial, a opção pela Rede Municipal de Educação de Betim e pela EJA

(...) não é possível separar o pessoal do profissional, uma vez que a maneira como cada professor ensina está relacionada com aquilo que ele é como pessoa. E está ligada também à sua visão de ser humano e de sociedade (AUAREK; NUNES; PAULA, 2014, p. 120).

Fizemos um breve apanhando de aspectos da vida profissional de nossos colaboradores. Destacamos as instituições de ensino superior em que estudaram e os motivos pelos quais optaram por trabalhar na RME de Betim e na EJA. Esses depoimentos manifestam, além de dados para entendimento do nosso problema, um discurso que não só reconstitui o que foi contado, mas que se torna uma instância de constituição desses sujeitos (GARNICA; SOUZA, 2012).

No que diz respeito às instituições de ensino superior nas quais nossos colaboradores realizaram sua formação inicial, observamos que, com exceção de Alfredo e Justina, que estudaram em universidades públicas (UEMG e UFMG respectivamente), todos os demais cursaram sua licenciatura em faculdades particulares do estado de Minas Gerais, algumas delas em cidades do interior.

Lucinda, Lázaro, Danilo e Tácito moravam no interior (ou na região metropolitana de Belo Horizonte) quando fizeram a graduação em Matemática. Lucinda estudou na Faculdade de Ciências Humanas de Itabira – FACHI, na cidade de Itabira-MG. Essa faculdade foi criada em 1969, por meio de um convênio entre a Sociedade Mineira de Cultura⁵⁰ e a Fundação Itabirana Difusora de Ensino, e oferecia os cursos de Ciências, Letras e Estudos Sociais. Em 1975, passou a ministrar os cursos de Língua Portuguesa, Inglesa e suas Literaturas,

⁵⁰ A Sociedade Mineira de Cultura foi criada em 1948 pela Arquidiocese de Belo Horizonte. É uma entidade filantrópica, confessional e católica que atua no segmento de educação, abrangendo desde o ensino infantil à Pós-graduação strictu sensu. Informação disponível em <http://www.pucminas.br/destaques/index_interna.php?pagina=3330>. Acesso em 12 maio 2016.

Geografia, História, Biologia e Matemática⁵¹. O curso de Matemática era uma habilitação do curso de Ciências - Licenciatura de 1º grau⁵². As aulas desse curso se realizavam no período noturno. Atualmente, a faculdade é denominada Fundação Comunitária de Ensino Superior de Itabira – FUNCESI e não mais oferece qualquer curso de licenciatura.

Tácito estudou na Faculdade de Sete Lagoas, que atualmente é a UNIFEMM – Centro Universitário de Sete Lagoas. Fundada em 1966, pela Fundação Educacional Monsenhor Messias, o objetivo dessa instituição era conceder bolsas de estudo a jovens carentes da região. Em 1969, essa fundação foi responsável pela criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Sete Lagoas, que passou a oferecer cursos na área de formação de professores. Entre esses, estava o curso de Ciências, com habilitação em Matemática, implantado em 1970 cujas aulas eram lecionadas no período noturno. Atualmente, não mais é oferecido o curso de licenciatura em Matemática devido à falta de demanda⁵³.

Lázaro e Danilo fizeram sua graduação na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FAFI), na cidade de Formiga-MG. Também estudaram nessa instituição Luiz Carlos e Rozana, mas ambos residiam em Betim e se deslocavam semanalmente para assistir as aulas. Segundo os colaboradores que se formaram na instituição, o curso tinha aulas apenas nas sextas-feiras à noite e durante os sábados. Atualmente, a FAFI é a UNIFOR –MG, Centro Universitário de Formiga. A autorização para funcionamento da faculdade foi concedida em 1963 à chamada Fundação Universidade do Oeste de Minas, considerada, na época, entidade de utilidade pública. O objetivo de instalação dessa faculdade era habilitar professores para suprir a carência de profissionais para o exercício do magistério naquela região. Em 1967, foram autorizados os cursos de licenciatura, que foram reconhecidos pelo Ministério da Educação (MEC) em 1974. O curso era chamado de Ciências - licenciatura de 1º grau, com habilitação em Matemática e Ciências Biológicas.

Ainda em faculdades do interior, estudou Eliana, que cursou Pedagogia na Universidade de Itaúna. Fundada em 1965, a instituição tinha caráter filantrópico até a década de 1990. O curso de Pedagogia é ministrado pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e

⁵¹ Informação disponível em <<http://www4.funcesi.br/web/index.php/funcesi/historia>>. Acesso em 12 maio 2016.

⁵² Informação disponível no Parecer 853, de 1989, do Conselho Federal de Educação, autorizando a habilitação em Matemática, do curso de Ciências, ministrado pela Faculdade de Ciências Humanas de Itabira, que era mantida pela Fundação Itabirana Difusora do Ensino. Documento disponível em <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cd004662.pdf>>. Acesso em 12 maio 2016.

⁵³ Informação disponível em <<http://www.unifemm.edu.br/intraunifemm/wp-content/uploads/2011/08/PDI.pdf>>. Acesso em 12 maio 2016.

foi instalado em 1969⁵⁴. Ainda está em funcionamento, no turno da noite, com duração de quatro anos, distribuídos em oito semestres letivos.

Darli, Fátima e Mônica Raquel se graduaram na PUC-MG, universidade particular de Belo Horizonte. A PUC-MG foi implantada em 1958, como Universidade Católica de Minas Gerais, para oferecer diversos cursos, inclusive os de licenciatura. Até hoje é mantida pela Igreja Católica, por intermédio da Sociedade Mineira de Cultura e é considerada a maior universidade católica do mundo. Possui vários *campi* no estado e ainda mantém os cursos de Licenciatura em Letras, Matemática e Pedagogia em Belo Horizonte.

Pedro Mauro, Silvana, Vila e Carminha estudaram na antiga FAFI-BH (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Belo Horizonte), que hoje é chamada de UNI-BH (Centro Universitário de Belo Horizonte). Essa instituição foi fundada em 1964 e tinha como objetivo prover cursos de licenciatura. No mesmo ano, criaram-se os cursos de Ciências, História, Letras e Matemática⁵⁵. Atualmente, o centro universitário oferece 52 cursos de graduação, e ainda mantém as licenciaturas.

Mônica Chateaubriand também se formou em uma faculdade particular de Belo Horizonte, a "Newton Paiva", bastante conhecida na cidade. Atualmente nomeada Centro Universitário Newton Paiva, é uma instituição privada, fundada a partir do Instituto Cultural Newton Paiva Ferreira, criado em 1972. O curso de Licenciatura em Matemática da então Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Instituto Cultural Newton Paiva Ferreira foi reconhecido oficialmente em 1974.

Como observamos, somente Alfredo e Justina estudaram em universidades públicas. Justina cursou Matemática na UFMG, no curso criado em 1939, com atividades iniciadas em 1941 na antiga Faculdade de Filosofia⁵⁶, transformada posteriormente na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG. O curso de Matemática foi transferido, a partir da Reforma Universitária de 1968, para o Instituto de Ciências Exatas. Alfredo cursou Pedagogia no Instituto de Educação de Minas Gerais, que hoje faz parte da UEMG. O curso de Pedagogia iniciou-se em 1970, vinculado à Secretaria de Estado da Educação (SEE) de Minas Gerais. A partir de 1995, foi incorporado pela Faculdade de Educação da UEMG⁵⁷.

⁵⁴ Informação disponível em <http://www.uit.br/download/egressos/PPC_Sintese_Pedagogia.pdf>. Acesso em 12 maio de 2016.

⁵⁵ Informação disponível em <<http://unibh.br/graduacao/cursos/historia>>. Acesso em 12 maio 2016.

⁵⁶ Informação disponível em <<http://www.icex.ufmg.br/index.php/home/linha-do-tempo>>. Acesso em 12 maio de 2016.

⁵⁷ O curso de Pedagogia foi implantado em substituição ao Curso de Administração Escolar, que funcionou até 1969 no IEMG. Esse Instituto, por sua vez, substituiu, em 1946, a Escola de Aperfeiçoamento, curso de formação continuada de professores para a escola primária criado em 1927, mas manteve as mesmas características. A Escola de Aperfeiçoamento surgiu como um centro de estudos e pesquisas para a renovação do

Acreditamos que o local onde cursaram o ensino superior e os motivos de escolha dessas instituições revelam muitas coisas sobre os entrevistados. A decisão de cursar licenciatura representava, muitas vezes, a única chance de cursar o ensino superior. Lázaro disse que cursou *licenciatura por falta de opção. Eu não queria fazer, porque na minha casa já havia dois professores, aliás, três, pois uma parou. Havia um outro irmão que também estava cursando licenciatura. Eu via a discussão deles em casa sobre escola e aí, ficávamos criando uma ideia do que seria Educação. Então, eu não queria licenciatura, fiz porque não tinha outra opção. A gente era muito pobre, eu não tinha condições de me manter em outra cidade sem emprego. A ideia era fazer Medicina, isso lá nos meus 17 anos.*

Danilo relatou que escolheu a licenciatura porque *a única faculdade que existia na região em que eu morava era de licenciatura, não existia outra. Eu queria estudar e fiz opção de fazer o curso para trabalhar. Era a única alternativa que eu tinha; se eu não estudasse lá, não estudaria em nenhum outro lugar.* Motivo semelhante foi apresentado por Lucinda: *Na época o curso de Matemática lá não foi assim uma escolha que fiz por vocação; fiz porque lá havia poucos cursos e eu não tinha condição de vir para Belo Horizonte fazer uma formação. Então, dentre os cursos que havia lá que eram de graduação, o que eu mais me identificava era com o curso de Matemática.*

O fato de já lecionarem antes mesmo da entrada na graduação foi um fator mencionado por Fátima para a escolha da licenciatura: *Antes de me formar em Matemática, eu já dava aulas. Eu já trabalhei no MOBREAL⁵⁸ como alfabetizadora, então, meu amor pela noite, pelo pessoal da noite, já é antigo. Eu estudava em “escola de freiras” pela manhã e à tarde; à noite eu dava aula nesse curso.* Carminha contou que já se sentia professora desde criança: *Minha mãe me falava que eu fechava a porta do meu quarto e ficava dando aula usando a porta do guarda-roupa como quadro. Quando eu tinha 11 anos, fui professora do MOBREAL. Minha mãe falava que morria de medo quando eu saía, porque morávamos um pouco longe do local das aulas e eu tinha que descer, passando por dentro dos quintais de várias casas. Eu batia de porta em porta para conseguir alunos para o MOBREAL. Foi minha primeira experiência em sala de aula.*

Tácito disse que, tão logo completou 18 anos, já começou a trabalhar em escola. *Eu trabalhava na secretaria e também em sala de aula. Na época existiam alguns programas do*

ensino, e integrava um esforço do governo estadual mineiro pela disseminação das ideias defendidas pelo escolanovismo (REIS, 2014).

⁵⁸ O MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização foi criado pela Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967. Segundo Haddad (2000, p. 114), “passou a se configurar como um programa que, por um lado, atendesse aos objetivos de dar uma resposta aos marginalizados do sistema escolar e, por outro, atendesse aos objetivos políticos dos governos militares”.

governo estadual que incentivavam as escolas a montarem turmas flexíveis nos finais de semana e os funcionários eram convidados a trabalhar. Como eu sempre gostei de Matemática, então trabalhei nessa área. Fiquei na secretaria por um bom tempo e comecei a dar aula mesmo, porque logo em seguida já comecei a fazer faculdade de Matemática, em 1999, e eu conciliava os dois trabalhos, na secretaria e dando aula. Essas turmas flexíveis funcionavam durante o dia. Eram cursos específicos do Estado, em que havia alunos adolescentes e pessoas mais velhas. Assim como Tácito, Lázaro contou que começou a lecionar com 17 anos, dando aulas de Ensino Religioso e de Educação Física para o Ensino Médio. Era uma época em que faltava muito professor no mercado.

Rozana também relatou que lecionava antes mesmo de iniciar a graduação: *Eu escolhi ser professora porque, quando eu estava concluindo o Ensino Médio fui convidada a dar aulas em Citrolândia⁵⁹. Na época existia muito preconceito contra a hanseníase e havia muita dificuldade de se encontrar professores para trabalhar no bairro. Assim, por essa dificuldade, comecei a dar aula sem formação nenhuma. Antigamente isso era chamado de professor leigo⁶⁰. Se não fosse dessa forma, os alunos daquela região não iriam concluir os estudos. As escolas eram da Rede Estadual, pois no bairro não havia escolas municipais naquele período. Devido a essa experiência, eu comecei a trabalhar, gostei, e direcionei minha formação para essa área. Fui estudar e me formar como professora.*

Esse mesmo motivo foi declarado por Vila, que contou que começou a lecionar em 1979, ano em que entrou na faculdade: *Iniciou a antiga quinta série aqui no “Orestes Diniz”⁶¹ e faltavam muitos professores; eles não queriam vir dar aula aqui na região por causa do preconceito. Então eu comecei a trabalhar e fazer a faculdade, tudo junto. Luiz Carlos explicou que, ainda durante a graduação, lecionava na RME de Betim: Eu trabalho na rede desde 1991. Entrei como contratado e posteriormente prestei concurso, no qual fui aprovado.*

Luiz Carlos e Rozana viajavam cerca de 140 km nos finais de semana para assistir a aulas em Formiga. A facilidade de frequentar o curso apenas na sexta-feira à noite e durante o sábado (e a possibilidade de trabalhar nos demais dias, visto que Luiz e Rozana já atuavam

⁵⁹ Citrolândia é um bairro de Betim que surgiu em função da Colônia Santa Izabel, uma entidade destinada ao tratamento de portadores de hanseníase na década de 1920, época em que os portadores dessa doença eram isolados e internados compulsoriamente (ASSIS, 1996).

⁶⁰ Em conformidade com definição oficial do Ministério da Educação, "professor leigo" é aquele que exerce o magistério sem ter a habilitação mínima exigida. Para o segundo segmento do Ensino Fundamental ou Ensino Médio, é o profissional que não possui o curso de licenciatura pela na área específica de atuação (BRASIL, 2003).

⁶¹ O professor se refere à Escola Estadual “Doutor Orestes Diniz”, localizada no bairro Citrolândia, em Betim.

como professores antes de concluírem a graduação) atraía muitas pessoas em busca de formação acadêmica.

Vila, por sua vez, contou que estudava pela manhã e lecionava nos períodos da tarde e da noite, enquanto Tácito ministrava aulas durante o dia e fazia seu curso de graduação à noite.

Justina relatou que começou a cursar Engenharia Civil na UFMG. Contudo, *já no 7º período ou 8º período, quando eu já estava fazendo as matérias mais específicas da Engenharia, fui convidada para participar de um curso preparatório de encarregados de obra. (...) Eu não tinha essa intenção de ser professora.* A partir dessa experiência, ela foi gostando de trabalhar como professora de Matemática e decidiu: *“gente, eu quero dar aula mesmo, mas para isso preciso de uma licenciatura. Vou mudar meu curso”*. Então, fez reopção de curso e, depois de muitas idas e vindas e vários problemas pessoais, conseguiu concluir o curso de licenciatura.

Carminha narrou que sua intenção era se formar em Educação Física: *eu gostava de esporte.* Porém, não havia esse curso dentre os que a faculdade que escolhida ofertava (FAFI-BH) e, *dos cursos que eles ofereciam, o que me conquistou foi Pedagogia. Eu acho que foi uma ótima escolha. O curso foi muito bom, os professores eram excelentes, principalmente os específicos.*

Alguns educadores explicaram por que preferiram o curso de Matemática. Lucinda, Danilo e Tácito disseram que era a disciplina de que mais gostavam dentre as diversas que eram oferecidas nas faculdades em que estudaram. Vila disse que escolheu *cursar Matemática por ter certa facilidade com o conteúdo. Além disso, quando eu comecei a dar aula, a possibilidade na época foi em Matemática. A minha tendência sempre foi para a área de exatas.*

Tácito contou que escolheu o curso *mais por eliminação. Naquela época, eu tinha mais dificuldade em Português, História, na área de humanas em geral, e sempre fui muito ligado à questão de construção. Tanto é que meus primeiros vestibulares foram para Arquitetura, Engenharia Civil, outras engenharias... Fiz em várias faculdades, mas não deu certo.* A influência da família foi outro fator mencionado pelo colaborador para a escolha de ser professor: *(...) minha família é toda ligada à área da educação. Lá em casa, minha mãe é professora, se aposentou recentemente, mas foi diretora de escola durante muitos anos. Minha irmã, quando começou a carreira dela, foi professora também. (...) Naquela época ainda era atrativo ser professor, no sentido da beleza da profissão mesmo. E, por isso, acabei terminando o curso de licenciatura.* Justificativa equivalente foi assinalada por Lázaro: (...)

como eu me saía melhor em Matemática na escola, optei por esse curso e também por influência dos meus irmãos, já que dois deles eram professores de Matemática.

Pedro Mauro disse inicialmente ter feito o curso de Mecânica. *Aí depois eu parei o curso de Mecânica, comecei o de Matemática, e comecei o de Física. Eu sempre gostei da área de exatas e de raciocínio lógico.* Mônica Chateaubriand afirmou: *Sempre gostei muito de Matemática e, por isso, as pessoas me admiravam muito: “Nossa, você deve ser inteligente, porque gosta de Matemática”.* Acho que isso me encaminhou para fazer o curso.

Os educadores relataram que a estabilidade e as condições salariais foram os principais fatores que pesaram em sua escolha pela RME de Betim. Tácito optou por *vir para Betim porque, pelo concurso, você tem uma estabilidade.* Para Mônica Chateaubriand, *a Prefeitura tinha um plano de carreira bom. Era um sonho trabalhar nessa rede. Você investia muito, pois compensava no salário.* Esse mesmo motivo foi mencionado por Rozana: *Escolhi entrar na rede porque oferecia condições melhores de trabalho. Naquela época, a Rede Estadual de Ensino não fazia concursos e eu não queria ser contratada. (...) O salário oferecido pela Prefeitura Municipal era bem convidativo naquela época e, além disso, melhorou ainda mais quando o plano de carreira foi aprovado⁶².* Danilo lembrou que o primeiro concurso realizado na RME de Betim *tinha 40 vagas para professores e houve somente 26 inscrições. Já o segundo concurso foi mais concorrido, porque o município começou a incentivar muito; houve um aumento salarial e muitas melhorias. A partir deste, vinham caravanas de vários lugares com pessoas para fazer a prova; foi um concurso bem concorrido.*

Alfredo e Lázaro alegaram motivos políticos para a escolha de Betim como campo de atuação profissional. Alfredo narrou que a cidade de Betim, na década de 1990, *deflagrou diversas reformulações, inovações conceituais e práticas na sua política educacional e, por isso, se tornava um contexto instigante e desafiador para quem estava à procura de coisas novas. (...) A cidade apresentava perspectivas promissoras de crescimento profissional e de implementação de inovações pedagógicas, em virtude da conquista eleitoral da Prefeitura de Betim pelo PT, com Maria do Carmo⁶³.* Esses motivos foram essenciais, segundo Alfredo, para sua escolha por vir trabalhar em Betim.

Em perspectiva semelhante, Lázaro disse: *O concurso para a Rede Municipal de Educação de Betim fiz assim que cheguei em Belo Horizonte, em 1993. Meu irmão, que hoje é Secretário de Educação em Capitólio, cidade do lado minha terra em Piumhi, me ligou e*

⁶² O Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos – PCCV dos professores da Rede Municipal de Betim foi aprovado em 1996 (BETIM, 1996a).

⁶³ Maria do Carmo Lara, do Partido dos Trabalhadores, teve sua primeira gestão como prefeita de Betim no período de 1993 a 1996.

falou: “Olha, está tendo concurso aí em Betim e a prefeita é uma professora. Ela tem boas ideias de esquerda”. Aí eu fiquei entusiasmado e pensei: “Vou voltar para a educação” e fiz esse concurso, sem me preparar. Enfim, fiz o concurso e pensei que nem fossem me chamar. Porém, logo me convocaram, em janeiro de 94, e comecei a trabalhar.

Os depoentes também falaram das razões pelas quais optaram por trabalhar na EJA ou no ensino noturno na RME de Betim. Lucinda disse que logo que entrou na RME de Betim começou *trabalhando no diurno, pois fazia o curso de Psicologia à noite. Quando tomei posse, só tinha vaga para o noturno, mas consegui fazer uma negociação com um professor que estava saindo de licença. E assim, consegui passar para o diurno e fiquei por dois anos. Depois de um tempo no diurno, optei por trabalhar à noite. Foi opção minha mesmo. Na época eu tinha três crianças pequenas, então trabalhar à noite era melhor. Meu marido ficava com elas e eu saía para trabalhar sem maiores preocupações.*

Tácito relatou: *Quando eu assumi o cargo em 2003, já cheguei para o ensino noturno, na escola “Olímpia”⁶⁴. Não foi escolha minha e sim a opção que tinha. A mesma justificativa foi proferida por Justina: Eu cheguei feliz da vida, pensando que pudesse tomar posse em um cargo pela manhã. Mas só havia vaga à noite; então já comecei trabalhando no noturno. Um dos principais motivos indicados para se trabalhar no noturno, portanto, foi a inexistência de outras possibilidades.*

Outros educadores relataram que foi sua opção pessoal lecionar no ensino noturno. A intenção de Lázaro, ao trabalhar à noite, era ir estudando para concursos, um desejo que mantinha ao se mudar para Belo Horizonte, logo após concluir o Ensino Superior. *Optei por trabalhar à noite justamente para ter tempo de estudar o dia inteiro para os concursos.* Essa pretensão foi sendo abandonada aos poucos, à medida que seu interesse por ser professor crescia devido ao trabalho que desenvolvia na EJA.

Este foi o relato de Rozana sobre o tema: *Comecei a lecionar no ensino noturno por opção. Eu trabalhava de manhã como vice-diretora de uma escola. Na mudança de governo, eu voltei para a sala de aula e fui convidada a trabalhar à noite, porque eu já trabalhava como voluntária do Telecurso do meu bairro. Como eu já gostava de trabalhar com estudantes jovens e adultos, eu mudei a lotação de um dos meus cargos para o noturno.*

Pedro Mauro informou que sua inserção na EJA se deu por meio de um ajustamento de função. Como lecionava no Ensino Médio e as escolas municipais estavam encerrando a oferta desse nível de ensino, ele foi transferido. *Eu fui trabalhar na EJA porque na escola em*

⁶⁴ O professor refere-se à Escola Municipal “Olímpia Maria da Glória”, localizada no bairro Jardim das Alterosas, 2ª seção, em Betim.

que eu trabalhava tinha terminado o 2º grau. Aí eu fui transferido para outra área e para outra escola, dar continuidade ao trabalho no noturno, porque a minha lotação era no noturno.

Darli disse que sua primeira experiência na EJA não foi na RME de Betim. Ela contou que, ainda na graduação, lecionou em projetos de alfabetização, em projetos ligados à PUC-MG. Essa vivência, segundo a colaboradora, foi essencial para desenvolver um olhar mais crítico para a EJA e para, posteriormente, envolver-se com a formação de professores nessa modalidade de ensino.

Considerando, com Auarek, Nunes e Paula (2014), a impossibilidade de separar o pessoal do profissional, porque a maneira como cada professor ensina está relacionada ao que ele é como pessoa e se vincula à sua visão de ser humano e de sociedade, damos voz a esses sujeitos, que são históricos, políticos, culturais, singulares, únicos e diversos (TEIXEIRA; PÁDUA, 2006). O que eles e elas têm a nos dizer sobre a RME de Betim? Sobre a EJA? E sobre o ensino de Matemática nessa modalidade de ensino?

Fundamentando-nos nos depoimentos desses sujeitos, que generosamente nos emprestam e nos confiam suas vidas e experiências, deles recolhemos não somente os fatos, mas também os sentidos, os sentimentos, os significados e as interpretações que eles e elas lhes conferem (TEIXEIRA; PÁDUA, 2006). De posse das reflexões, julgamentos, críticas e escolhas que esses sujeitos nos revelaram em suas entrevistas é que elaboramos a narrativa histórica que aqui apresentamos, considerando também as nossas reflexões, análises e sentidos como pesquisadoras, ao buscar compreender essa história.

1.3 – Fases da EJA em Betim

Betim: A nova força de Minas! (FONSECA, 1975)

Nessa seção, apresentamos uma síntese a respeito dos principais cursos voltados para os estudantes jovens e adultos relativos aos anos finais do Ensino Fundamental na RME de Betim no período de 1988 a 2007. O objetivo é situar o leitor acerca do nosso contexto de pesquisa antes de apresentar nossa versão da história dos cursos de EJA e do ensino de Matemática neles com todos os seus detalhes.

Betim, no estado de Minas Gerais, tornou-se município em 1938. Desde a década de 1960 a cidade tem se destacado em cenário nacional como um polo industrial, com presença

forte dos ramos petroquímico e automotivo. Em Betim, estão situadas importantes empresas nos setores de metalurgia, alumínio, mecânica, serviços e logística.



Figura 1 – Mapa de Betim⁶⁵

Além disso, Betim é a quinta cidade mineira mais populosa e tem vivido um constante movimento demográfico devido à instalação dessas empresas e indústrias. Dados do Censo de 2010 apontam que a população betinense é de 378.089 pessoas, sendo 50,7% (190.421) mulheres. O gráfico abaixo, divulgado pelo IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, mostra o crescimento populacional vivenciado na cidade nos últimos anos. Nota-se que a população mais que dobrou de 1991 a 2010.

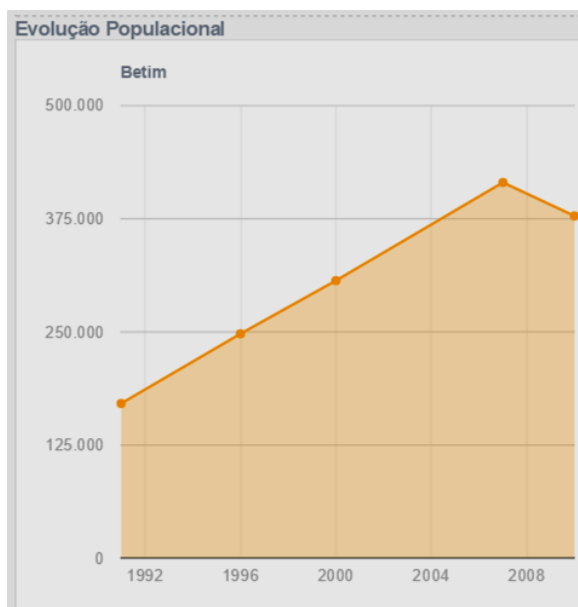


Figura 2 – População de Betim (1991-2010)⁶⁶

⁶⁵ Imagem disponível no Google Maps. Acesso em 07 março 2016.

⁶⁶ Informação disponível em <<http://ibge.gov.br/cidadesat/painel/populacao.php?lang=&codmun=310670&search=minas-gerais|betim|infograficos:-evolucao-populacional-e-piramide-etaria>>. Acesso em 07 de março 2016.

Atualmente a cidade possui 114 escolas de Ensino Fundamental. Dessas, 69 são da Rede Municipal de Educação e 16 oferecem o Ensino Fundamental na modalidade EJA. São cerca de 40.000 alunas e alunos matriculados no Ensino Fundamental Regular da RME e 3000 matriculados na EJA⁶⁷.

Analisando informações referentes à alfabetização e à instrução da população betinense, observamos que um total de 6% dos habitantes da cidade com mais de 10 anos possuíam, no ano 2000, pouca ou nenhuma escolarização, o que, em números absolutos, representaria um universo de 18.000 pessoas (BETIM, 2006). Outros dados divulgados pela Secretaria Municipal de Educação no ano de 2010 indicam que "Betim possui cerca de 27.532 pessoas acima de 15 anos que não concluíram o Ensino Fundamental, sendo que muitas delas não são sequer alfabetizadas" (BETIM, 2010, p.103). Vê-se que, em dez anos, houve um aumento considerável no número de pessoas com baixa escolarização, o que provavelmente se deve ao crescimento populacional da cidade e à migração constante, pelo fato de Betim ser uma cidade com características industriais. Essas características contribuem para que o município tenha constante demanda por EJA.

A RME de Betim segue as normas estabelecidas pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), pois a cidade ainda não possui um sistema próprio de educação. Em virtude disso, a implantação de qualquer novo projeto de grande alcance requer sua aprovação, primeiro pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) de Minas Gerais e, em seguida, pela SEE-MG⁶⁸.

Observamos que, tanto nas falas de nossos colaboradores, quanto em documentos do município, até o ano de 1994 era ofertado o ensino regular noturno e anual. Não havia nenhum projeto educacional da Rede Municipal que fosse específico para estudantes jovens e adultos. Os professores Danilo, Fátima, Luiz Carlos, Mônica Chateaubriand e Vila trabalharam nesse período; as pedagogas Carminha, Eliana e Mônica Raquel também.

Já em 1995, desenvolvia-se a primeira iniciativa pedagógica direcionada para jovens e adultos, nomeada como "Projeto Suplência". Implantado em caráter experimental, o curso tinha duração de dois anos, divididos em semestres. Esse projeto foi descrito com detalhes pelos nossos colaboradores Fátima, Lucinda, Lázaro, Luiz Carlos e Silvana, bem como pelas pedagogas Mônica Raquel, Eliana e Carminha (que, inclusive, foi coordenadora do curso de suplência na Secretaria Municipal de Educação).

⁶⁷ Dados informados por funcionários da Secretaria Municipal de Educação de Betim-MG em 2016.

⁶⁸ Informações cedidas informalmente por uma funcionária do setor de Escrituração Escolar da Secretaria de Educação de Betim-MG, no dia 27 de junho de 2013.

Concomitantemente à Suplência, a RME iniciou, em 1997, discussões pedagógicas referentes a Ciclos de Ensino/Aprendizagem, em um movimento que ficou conhecido como "Escola Democrática". Esse movimento resultou na implantação em 1999 do CEAN – Ciclo de Ensino Aprendizagem do Noturno, extinguindo-se a suplência ao fim daquele ano⁶⁹. O CEAN oferecia o Ensino Fundamental em dois ciclos: CEAN I, referente ao primeiro segmento e CEAN II, referente ao segundo segmento⁷⁰. Estiveram envolvidos com o CEAN os professores Danilo, Fátima, Justina, Luiz Carlos, Lucinda, Mônica Chateaubriand, Rozana, Tácito e Vila, além das pedagogas Eliana e Mônica Raquel. O pedagogo Alfredo foi um dos responsáveis pela criação da "Escola Democrática", na década de 1990, e a professora Darli foi coordenadora do CEAN entre 2002 e 2005, quando da mudança de gestão da Prefeitura.

Em 3 de outubro de 2005, foi publicada a Portaria nº 12 pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED, que instituiu a EJA com nova estrutura para o Ensino Fundamental Noturno da Rede Municipal de Educação de Betim, com vigência a partir de 2006. Por meio dessa Portaria, seria proposta uma nova organização para o segundo segmento do Ensino Fundamental, que seria oferecido em três formas de atendimento: Presencial, Semipresencial e Não-presencial⁷¹. Em linhas gerais, o curso presencial seria estruturado em semestres; o "semipresencial" se realizaria mediante convênio com o Centro Estadual de Educação Continuada (CESEC)⁷². Já o curso "não-presencial", também chamado pelos educadores de "não-formal", é semelhante ao "não-presencial", porém, funcionava por bloco de disciplinas.

Em 2007, a RME de Betim pediu a aprovação da nova organização no CEE que, por sua vez, emitiu o Parecer nº 63, em 31 de janeiro de 2007, aprovando o pedido. Porém, nesse parecer constam apenas os cursos "Presencial Semestral" e "Presencial Não- Formal". Houve, pois, uma junção entre o curso "Semi-Presencial" e o "Não-Presencial". A SEMED divulgou diversos documentos orientando os educadores a implantarem essa modalidade. Ainda em 2007, foi publicado o Decreto nº 23.574, de 21 de agosto, criando Centros de EJA nas escolas municipais de Betim para oferecer os dois formatos de curso. Nesse período, participaram do

⁶⁹ Detalharemos esse movimento no capítulo 6.

⁷⁰ Neste trabalho, sempre que escrevermos CEAN, referimo-nos ao CEAN II, ou seja, ao ciclo correspondente ao segundo segmento do Ensino Fundamental.

⁷¹ Essa portaria traz também considerações sobre as séries iniciais do Ensino Fundamental, no projeto "Escola Cidadã". Essa organização é destinada a estudantes adultos não escolarizados ou semialfabetizados, para que possam concluir em um semestre esse nível de escolarização (BETIM, 2005).

⁷² CESEC - Centro Estadual de Educação Continuada é “uma escola de educação de jovens e adultos mantida pelo Governo do Estado de Minas Gerais, com certificado válido em todo o território nacional”. Informação disponível em <<http://cesecgv.blogspot.com.br/2012/08/como-estudar-no-cesec.html>>. Acesso em 04 de março de 2015.

processo os professores Fátima, Justina, Tácito, Pedro Mauro, Rozana, Vila e a pedagoga Eliana.

Em 2008, porém, a Secretaria Municipal de Educação publicou a Portaria n° 002, em 10 de setembro, afirmando que a EJA deveria ser oferecida no modelo "Escola Presencial Não-Formal", abolindo o formato "Presencial Semestral". Esse formato, entretanto, voltou a ser oferecido em 2009⁷³, foi novamente abolido em 2013⁷⁴ e retomado em 2014, ano em que realizamos as entrevistas com nossos colaboradores⁷⁵.

Em 2015, foi publicada a Resolução SEMED n° 001, de 20 de janeiro, que traz as normas para a organização do Ensino Fundamental e do quadro de pessoal e funcional das escolas municipais de Betim. Sobre a EJA, essa resolução reafirma a organização nos formatos "Presencial Semestral" e "Presencial Não-Formal". No formato "Presencial Semestral", o estudante pode se matricular sempre no início do semestre; no "Presencial Não-Formal" a matrícula pode ser realizada durante todo o ano letivo.

Para o ano de 2016, a EJA segue a mesma configuração, tal como disposto no cartaz de divulgação da Secretaria Municipal de Educação:



Figura 3 – Cartaz de divulgação para matrícula na EJA⁷⁶

⁷³ Segundo informações que constam em Betim (2010).

⁷⁴ Portaria SEMED n° 003 de 26 de fevereiro de 2013.

⁷⁵ Não tivemos acesso a documentos específicos sobre a EJA na RME de Betim no período entre 2009 e 2012. Informações de funcionários da Secretaria Municipal de Educação dão conta de que, na prática, entre 2008 e 2014, a escola poderia escolher ofertar uma forma de atendimento ou as duas, mantendo essa organização atualmente.

⁷⁶ Cartaz disponível em < <http://www.educacaonota10betim.com.br/?p=4666>>. Acesso em 09 março de 2015.

Em reportagem divulgada no Diário Oficial da Cidade em 13 de fevereiro de 2016, a Prefeitura Municipal comunica o oferecimento da EJA na modalidade "Presencial Não Formal", com oferta durante todo o ano letivo:

ÓRGÃO OFICIAL

ANO 9 - NÚMERO 1214 | PREFEITURA DE BETIM | SÁBADO 13 DE FEVEREIRO DE 2016

Prefeitura de Betim abre inscrições para a Educação de Jovens e Adultos - EJA

A Secretaria Municipal de Educação (Semed) está com vagas abertas para os interessados em ingressar na Educação de Jovens e Adultos (EJA), na modalidade Presencial Não Formal. As inscrições devem ser feitas em uma das 16 escolas municipais credenciadas, de segunda a sexta-feira, das 18h30 às 21h30, até o dia 19 de fevereiro. Para se inscrever, é necessário que o aluno tenha, no mínimo, 15 anos completos.

Confira quais as escolas oferecem a Educação de Jovens e Adultos.

- Abílio Gomes da Costa (R. José Quirino Costa, 120 - Imbiruçu)
- Antônio D'Assis Martins (R. Antônio Moreira Lara, 5/ nº - Centro)
- Aristides José da Silva (R. Cambuci, 29 - Jardim Teresópolis)
- Belizário Ferreira Caminhas (Av. Campo Florido, 888)

Figura 4 – Diário Oficial de Betim

Dentre nossos colaboradores que ainda continuam atuando na EJA em Betim, temos os professores Fátima, Rozana e a pedagoga Eliana.

No quadro a seguir, apresentamos uma síntese dos projetos de EJA desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação de Betim após 1988, ainda que não seja possível delimitar tão precisamente esses períodos⁷⁷.

Período	Cursos
Até 1994	Ensino noturno regular
1995 a 1999	Projeto "Suplência" e CEEA - Ciclo Especial de Ensino Aprendizagem
2000 a 2005	CEAN – Ciclo de Ensino Aprendizagem do Noturno
2006 a 2007	Implantação das modalidades "presencial", "semi-presencial" e "não-presencial"

⁷⁷ Não é possível delimitar precisamente a duração de cada um dos projetos, visto que, muitas vezes, coexistiam várias organizações de EJA. No entanto, a apresentação do quadro tem a intenção de situar o leitor quanto a essas diferentes formas de organização. Maiores detalhes de cada um desses projetos serão discutidos em alguns dos capítulos que compõem esta tese.

Período	Cursos
2007	Parecer 63/2007 do CEE e implantação oficial das modalidades "Presencial Semestral" e "Presencial Não-formal"
2008	Oferta apenas da modalidade "Presencial Não-formal"
2009-2012	Modalidades "Presencial Semestral" e "Presencial Não-formal"
2013	Oferta apenas da modalidade "Presencial Não-formal"
A partir de 2014	Modalidades "Presencial Semestral" e "Presencial Não-formal"

Quadro 3 – Projetos para a EJA em Betim (a partir de 1988)

Ainda para ajudar a situar o leitor em relação à gestão do município de Betim nos diversos períodos envolvidos em nossa pesquisa, apresentamos o quadro abaixo, no qual informamos os nomes dos prefeitos e partidos aos quais pertenciam.

Período	Gestor (a) Municipal
1985 – 1988	Tarcísio Braga ⁷⁸
1989 – 1991	Oswaldo Resende Franco ⁷⁹ (PDT) ⁸⁰
1991 – 1992	Ivair Nogueira do Pinho (PDT)
1993 – 1996	Maria do Carmo Lara (PT)
1997 – 2000	Jésus de Almeida Lima (PT)
2001 – 2004	Carlaile de Jesus Pedrosa (PSDB) ⁸¹
2005 – 2008	Carlaile de Jesus Pedrosa (PSDB)
2009 – 2011	Maria do Carmo Lara (PT)
2012 – 2016	Carlaile de Jesus Pedrosa (PSDB)

Quadro 4 – Gestores municipais de Betim em nosso recorte temporal

⁷⁸ Não conseguimos identificar a qual partido político pertencia.

⁷⁹ O prefeito Oswaldo de Resende Franco faleceu em 1991 sem terminar seu mandato.

⁸⁰ Partido Democrático Trabalhista

⁸¹ Partido da Social Democracia Brasileira

2 – ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentamos nossas escolhas teórico-metodológicas para o desenvolvimento deste estudo: a História Oral e a História Cultural. Apontamos as justificativas dessa escolha e os motivos pelos quais consideramos essas ferramentas como produtivas para a elaboração histórica que nos propomos a fazer a partir das narrativas dos educadores que entrevistamos. Em seguida, descrevemos as principais ações e os procedimentos para essa elaboração.

2.1 – História Oral e História Cultural: fios para condução da investigação

Um trabalho em História Oral é, pois, sempre, um inventário de perspectivas irremediavelmente perpassado pela subjetividade, um desfile de memórias narradas, um bloco multifacetado de verdades enunciadas (GARNICA, 2010a, p. 31).

Para a elaboração de nossa narrativa sobre o ensino de Matemática em cursos de EJA na RME de Betim, tomamos como fonte principal os depoimentos de educadores vinculados a esses cursos. A “História Oral”, ou "História (re)constituída a partir da oralidade" (GARNICA, 2010, p. 80) foi nossa escolha metodológica central para essa investigação. Nossa intenção não é reconstituir "uma" história, mas "construir histórias a partir de narrativas do presente sobre o passado" (SILVA; GARNICA, 2014, p. 4).

Para demarcar o que entendemos por História Oral⁸², em linhas mais gerais, utilizamos a definição de Verena Alberti (2004, p. 18):

É um método de pesquisa (...) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo. (...) Trata-se de estudar acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais, movimentos, conjunturas, etc. à luz de depoimentos de pessoas que deles participaram ou os testemunharam.

Ao se trabalhar com História Oral, as entrevistas são, por excelência, o modo de construir os dados. Para além de simples questionários, ou mesmo um roteiro sequenciado de

⁸² Para uma síntese da utilização da "História Oral" como metodologia ao longo do tempo, veja-se Alberti (2006).

perguntas a serem respondidas, as entrevistas são entendidas como "depoimentos dialogados" (GARNICA, 2003), realizados por meio da contínua interação entre pesquisador e entrevistado. Nesse diálogo, o pesquisador "ouve a narração de algo que pretende compreender e articular, a partir das compreensões e articulações do depoente" (GARNICA, 2003, p. 23).

Essa metodologia vem sendo muito utilizada em trabalhos em História da Educação Matemática (GARNICA, 2010a) e contempla os propósitos de nossa pesquisa. Afinal, acreditamos, assim como Maurice Tardif (2002, p. 15), que "é impossível compreender a natureza do saber dos professores sem colocá-lo em íntima relação com o que os professores, nos espaços de trabalho cotidianos, são, fazem, *pensam e dizem*" (grifo nosso).

A História Oral se propõe, portanto, escutar os sujeitos. Merecem atenção não somente os "fatos", mas os sentidos, os sentimentos, os significados e as interpretações que eles conferem ao que vivem ou viveram (AUAREK; NUNES; PAULA, 2014). Nesse sentido, Alberti (2006) enfatiza que o relato pessoal deixa de ser visto como exclusivo de seu autor e torna-se capaz de transmitir experiências coletivas e visões de mundo que são construídas e configuradas em determinados contextos históricos e sociais.

Milena Aragão, Jordana Timm e Lúcio Kreutz (2013) elegem a História Oral como uma possibilidade de recuperar os registros do passado, por meio da subjetividade dos sujeitos de hoje. Essa metodologia estaria atrelada "a processos culturais, sociais e históricos, que são problematizados por meio do diálogo com as experiências dos sujeitos, narrativas estas impregnadas de significações apropriadas ao longo da vida" (p. 30).

Quando contamos alguma coisa, nós selecionamos os acontecimentos, as conjunturas e os modos de viver de forma a explicar o que se passou. A história, como toda atividade de pensamento, opera por descontinuidades, conforme declara Alberti (2004a). Para a autora, uma entrevista nos revela pedaços do passado, como se fosse um filme, "encadeados em um sentido no momento em que são contados e em que perguntamos a respeito. Através desses pedaços, temos a sensação de que o passado está presente" (ALBERTI, 2004a, p. 15). Em nosso "filme", os colaboradores revelam, em suas narrativas, "indícios de seu processo de formação (sua identidade e o processo de construção de sua vida profissional), denotando saberes vivenciais, culturais, legitimados por esses narradores" (ALMEIDA, 2015, p. 55).

Existem vários tipos de entrevistas dentro da História Oral. Considerando que nosso objetivo principal era entrevistar educadores que atuaram em um período específico e descrever suas concepções sobre o ensino de Matemática, optamos pelas entrevistas temáticas, que versam sobre a participação do entrevistado em um determinado tema:

A escolha de entrevistas temáticas é adequada para o caso de temas que têm estatuto relativamente definido na trajetória de vida dos depoentes, como um período determinado cronologicamente, uma função desempenhada ou o envolvimento e a experiência em acontecimentos ou conjunturas específicos. Nesses casos, o tema pode ser de alguma forma “extraído” da trajetória de vida mais ampla e tornar-se centro e objeto das entrevistas. Escolhem-se pessoas que dele participaram ou que dele tiveram conhecimento para entrevistá-las a respeito (ALBERTI, 2006, p. 175).

De posse desses depoimentos, elaboramos narrativas, buscando interpretar, a partir da fala do sujeito, não apenas o que ele fez, “mas o que queria fazer, o que acreditava estar fazendo e o que agora pensa que fez” (GARNICA, 2010a, p. 37). Assim como Alberti (2006), cremos que considerar a "entrevista publicada" (que aqui identificaremos como a textualização) como se já fosse "a história" é um equívoco: ela é, para nós, apenas uma fonte que, tal como todas as fontes, necessita de interpretação e análise. Os depoimentos, por si só, não são fontes históricas; passam a sê-lo quando são problematizados.

É imprescindível, pois, "ouvir" o que a fonte quer dizer considerando as condições de produção desses discursos. Ao problematizar essas fontes, não se trata de fazer julgamentos de valor das falas dos entrevistados, mas sim de considerar as tensões entre as histórias particulares desses sujeitos e a cultura que as contextualiza. Mediante as entrevistas, é possível reconstruir traços do cenário histórico (BARALDI, GAERTNER, 2007) e documentar uma versão do passado. O propósito é o de se ampliar o conhecimento de acontecimentos e conjunturas, o que pode contribuir para a compreensão dos fatores e dos significados constitutivos das práticas atuais.

Garnica (2010a, p. 37) afirma que a análise de depoimentos

(...) é um arrazoado das compreensões que conseguimos costurar nessa trama de escuta atenta ao que foi dito. (...) não é a fixação de uma versão definitiva do cenário que uma pesquisa pretendeu traçar. O pesquisador defrontar-se-á com várias versões, que são sempre lacunares e entoadas ora em sincronia, ora em desarmonia, e deve trabalhar cada uma delas considerando-as como os modos de os depoentes narrarem-se e, assim, construírem suas verdades como sujeitos históricos, vendo-as registradas.

Nessa perspectiva, é importante levar em conta as implicações epistemológicas, éticas e metodológicas que envolvem a utilização da História Oral, que não se restringem a executar algumas regras para coleta e tratamento de entrevistas⁸³. Garnica (2010) lembra que optar pela História Oral pressupõe que o pesquisador assuma uma “perspectiva cultural”, em que “o sujeito, que se constitui a si próprio no exercício de narrar-se, explica-se e dá indícios, em sua

⁸³ Para uma maior discussão sobre os procedimentos éticos nas entrevistas com História Oral o texto de Baraldi e Gaertner (2007) pode contribuir.

trama interpretativa, para compreensão do contexto no qual ele está se constituindo” (GARNICA, 2003, p. 16).

A relação entre o entrevistador e o depoente deve ser, assim, de muita confiança e delicadeza (TEIXEIRA; PÁDUA, 2006). A entrevista pode até se tornar uma conversa, pois, aos escutarmos os depoentes, "não os escutam os sem nos entregarmos a uma provocação, a um diálogo" (AUAREK; NUNES; PAULA, 2014, p. 125). Nessa escuta, pois, não há uma neutralidade do pesquisador, seja no momento da entrevista, seja em outros momentos do processo de investigação.

O pesquisador não é neutro e não deve mostrar-se neutro para seu colaborador: deve interagir com ele, cativá-lo para tê-lo como interlocutor; deve ouvi-lo, podendo contestá-lo ou não, mas nunca – e isso é fundamental – manter em relação ao seu depoente uma postura de afastamento silencioso que, querendo manifestar neutralidade e imparcialidade (com o que já contamina negativamente os parâmetros que situam sua abordagem como qualitativa), demonstra também desinteresse, implicando, via de regra, a quebra da interlocução (GARNICA, SOUZA; 2012, p. 102).

Ressaltamos também a importância de se escutar o depoente considerando as relações de poder implícitas nesse diálogo. Nesse sentido, Freire (2004) diz que saber ouvir "torna possível a quem fala, realmente comprometido com *comunicar* e não com fazer puros *comunicados*, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou" (p. 117, grifos no original). Nilton Fischer e Vinícius Lousada (2010) afirmam que o ato de ouvir, na perspectiva freiriana, implicaria

(...) uma disponibilidade permanente do sujeito que ouve à fala do outro, abrindo-se a esta, ao gesto e à identidade própria do outro que faz uso da palavra. Aquele que ouve não se anula, não é mero objeto da exposição alheia, ao contrário disso, participa do ato dialógico exercitando, inclusive, o direito democrático de discordar, de opor-se e tomar posição ante a palavra exposta pelo outro (p. 296).

A disponibilidade para ouvir, segundo Freire (2013), estaria estreitamente ligada ao exercício da humildade, que nos ajudaria a reconhecer que "ninguém sabe tudo; ninguém ignora tudo. Todos sabemos algo; todos ignoramos algo" (p. 121). Nesse ponto de vista, ser humilde exigiria coragem e, principalmente, respeito a nós mesmos e aos outros. Um trabalho em História Oral é um diálogo, uma experiência de aprendizagem para o historiador; "é uma experiência em que a relação entre quem ensina e quem aprende se inverte, se troca" (PORTELLI, 2010, p. 5).

É importante sublinhar, também, que a visão de mundo e dos acontecimentos revelada pelos depoentes tem como parâmetro o presente, o que ele vivencia hoje. "As lembranças,

quase sempre, passam pelo crivo dos valores atuais, resultantes da inter-relação sociedade-indivíduo, que determinam um tipo de discurso, de prática, de experiência" (GARNICA; SOUZA, 2012, p. 105).

Tomamos a História Oral, portanto, como uma possibilidade "de investigar o dito, o não dito e, muitas vezes, de tangenciar o indizível e seus motivos; e, por conseguinte, de pesquisar os regimes de verdade que cada uma das versões registradas cria e dá validade" (GARNICA, 2010a, p. 34). Com essa metodologia pretendemos

(...) ampliar o conhecimento sobre acontecimentos e conjunturas do passado através do estudo aprofundado de experiências e versões particulares; de procurar compreender a sociedade através do indivíduo que nela viveu; de estabelecer relações entre o geral e o particular através da análise comparativa de diferentes testemunhos e de tomar as formas como o passado é apreendido e interpretado por indivíduos e grupos como dado objetivo para compreender suas ações (ALBERTI, 2004, p. 19).

Ao tomar os depoimentos como fontes orais, Alessandro Portelli (2006) chama a atenção para a necessidade de se considerar, de forma simultânea, os "fatos" e suas representações, pois eles não existiriam em esferas isoladas. "As representações se utilizam dos fatos e alegam que são fatos; tanto fatos quanto representações convergem na subjetividade dos seres humanos e são envoltos em sua linguagem" (p. 111). Para o autor, essa interação talvez seja o campo específico da História Oral. Na sua concepção, ela "é contabilizada como *história* com fatos reconstituídos, mas também aprende (...) na confrontação crítica com a alteridade dos narradores, a entender representações" (PORTELLI, 2006, p. 111, grifo no original).

Circunscrevemos, portanto, esta pesquisa no campo da História Cultural, como uma possibilidade de utilização de suas ferramentas teóricas e analíticas para a compreensão das nossas fontes orais e de suas representações sobre o ensino na EJA e sobre o ensino de Matemática nessa modalidade de ensino. A noção de cultura, como um conjunto de significados que são partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo (PESAVENTO, 2008), é fundamental para esta pesquisa.

A cultura é aquilo que permite ao indivíduo pensar a sua experiência, aquilo através do que o indivíduo formula a sua vivência, o trabalho, as preocupações quotidianas, bem como os episódios mais importantes da existência, o amor ou a morte, o historiador não poderia decifrar essa cultura sem conhecer a experiência vivida (PROST, 1998, p. 136).

Trabalhar na vertente da História Cultural significa “decifrar a realidade do passado por meio das suas representações, tentando chegar àquelas formas, discursivas e imagéticas, pelas quais os homens expressaram a si próprios e o mundo” (PESAVENTO, 2008, p. 42). Nesse sentido, implica considerar que cada indivíduo, enquanto sujeito histórico, compreende e interpreta algum acontecimento, construindo uma representação particular do ocorrido (SILVEIRA, 2007). Por isso, deve-se levar em conta que os enunciados proferidos pelos colaboradores devem ser interpretados dentro de um contexto social e cultural existente.

Reduzir a história das ideias à de enunciados extraídos dos seus contextos, desligados das circunstâncias que os suscitaram, dos homens que as formularam e de toda a espessura do seu enraizamento social e humano, sem considerar os públicos concretos a que se dirigiam, é tomar esses enunciados em primeiro grau, correndo o risco de se deixar apanhar pelas intenções pouco inocentes dos seus atores e sair do real para construir com todas as peças um objeto histórico imaginário (PROST, 1998, p. 125).

Segundo Roger Chartier (1990, p. 16-17), o objeto principal da História Cultural é “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler”. Ampliando o campo de trabalho, Antonio Viñao Frago (1995) afirma que a História Cultural abarcaria uma gama de perspectivas, tais como a história da cultura material e do mundo das emoções, dos sentimentos e do imaginário, das representações e imagens mentais, da cultura de elite e da cultura popular, a da mente humana como produto sócio-histórico e a dos sistemas de significados compartilhados.

Na perspectiva da História Cultural, o historiador tem de lidar “com uma temporalidade escoada, com o não-visto, o não-vivido, que só se torna possível acessar através de registros e sinais do passado que chegam até ele” (PESAVENTO, 2008, p. 42). Entendemos, nesse contexto, que a noção de *representação* na História Cultural, especialmente tratada nos trabalhos de Chartier (1990, 1991), se mostra interessante como ferramenta analítica nesta pesquisa em que buscamos compreender a produção de sentidos dados ao ensino de Matemática para estudantes jovens e adultos em Betim. Apesar de as temáticas com que Chartier tem trabalhado envolverem a história da cultura escrita⁸⁴, acreditamos que os apontamentos teóricos e metodológicos propostos pelo autor podem ser aplicados a outros objetos de pesquisa histórica. As noções de representação e apropriação de

⁸⁴ Chartier (2011) faz menção a duas obras pessoais que publicou: “Leitura e leitores na França no Antigo Regime” (1987) e “História Cultural entre práticas e representações” (1990). Tais trabalhos tratam de temáticas que envolvem “a história das sociabilidades intelectuais, a história do livro e da imprensa, a história da educação e das populações estudantes com a intenção de perceber a força dinâmica das representações” (CHARTIER, 2011, p. 27).

Chartier, por exemplo, permitiriam, segundo Thaís Fonseca (2008), “a visualização de práticas culturais presentes na sociedade brasileira e suas diferentes formas de manifestação” (p. 63). Se considerarmos que a narrativa da fonte oral, quando se torna texto, deve ser analisada como qualquer documento histórico (SILVEIRA, 2007), essa possibilidade ganha ainda mais sentido.

De acordo com José Barros (2011), as representações estariam associadas a um certo modo de "ver as coisas" – incluem modos de pensar e de sentir (inclusive coletivos), mas não se restringem a eles. As representações não seriam “simples imagens, verídicas, enganosas, de uma realidade que seria exterior”; elas “possuem energia própria que convence que o mundo, ou o passado, é realmente o que elas dizem que é” (CHARTIER, 2011, p. 281). Nesse contexto, uma representação não é uma cópia do real, uma imagem perfeita ou uma espécie de reflexo, mas uma construção feita a partir dele, conforme coloca Sandra Pesavento (2008).

Há de se considerar, por isso, que essas representações do mundo social não são neutras. Elas estão sempre colocadas em um “campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação” (CHARTIER, 1990, p. 17). Dessa forma, ao problematizar essas representações, não se pode desconsiderar o lugar ocupado por aqueles que proferiram esses discursos, as suas condições de produção e as relações de poder que os envolvem.

As representações construídas sobre o mundo não só se colocam no lugar deste mundo, como fazem com que os homens percebam a realidade e pautem a sua existência. São matrizes geradoras de condutas e práticas sociais, dotadas de força integradora e coesiva, bem como explicativa do real. Indivíduos e grupos dão sentido ao mundo por meio das representações que constroem sobre a realidade (PESAVENTO, 2008, p. 39).

A utilização da noção de apropriação proposta por Chartier (1991) também pode nos ajudar a entender como esses professores se apoderaram, tomaram para si os discursos referentes ao ensino de Matemática para estudantes jovens e adultos, seja nos documentos oficiais, seja nos estudos em Educação Matemática na EJA. Em linhas gerais, ao utilizar o conceito de apropriação, buscamos identificar os "sentidos atribuídos às representações" (FONSECA, 2008, p.63), bem como seus efeitos nas práticas contadas pelos professores. Essa apropriação afetaria o sujeito, conduzindo-o a uma forma diferente de compreender o mundo e a si próprio (CHARTIER, 1990).

A noção de apropriação envolveria

uma história social das interpretações, remetidas para as suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem. Conceder deste modo atenção às condições e aos processos que, muito concretamente, determinam as operações de construção do sentido (...) é reconhecer, contra a antiga história intelectual, que as inteligências não são desencarnadas, e contra as correntes de pensamento que postulam o universal (CHARTIER, 1990, p. 26-27),

O papel do historiador, segundo Aragão, Timm e Kreutz (2013), não é buscar as verdades nas falas dos colaboradores, mas entendê-las como representações, como construções, ou seja, como uma possibilidade de compreensão do objeto em seu contexto. Por isso, ao buscar analisar as representações dos professores em relação ao ensino de Matemática para estudantes jovens e adultos e a apropriação por esses sujeitos de discursos educacionais, não podemos desconsiderar as inter-relações entre os muitos fatores que influenciam a forma como o professor "interpreta" os acontecimentos que vivenciou.

Práticas docentes, processos de escolarização, práticas educativas e ideias pedagógicas não podem ser pensados em si, nem somente em sua relação com o que podemos chamar de universo escolar, como uma instância autônoma. Estão impregnados da pluralidade de aspectos presentes nas relações estabelecidas cotidianamente entre grupos e indivíduos, o que obriga o historiador a considerar que, quando se fala em *representações* e em *apropriações*, essas noções só podem ser compreendidas nesse movimento confluyente (FONSECA, 2008, p. 63, grifos da autora).

Pressupomos que os professores, ao narrarem suas práticas, evidenciam suas concepções sobre os sujeitos jovens e adultos e sobre os processos de ensinar e aprender Matemática na escola. Sendo assim, compreender essas representações implica problematizá-las, buscando entender sua origem e sua razão de existência, pois admitimos, assim como Fiorentini (1994, p. 38) que

(...) por trás de cada modo de ensinar, esconde-se uma particular concepção de aprendizagem, de ensino e de educação. O modo de ensinar depende também da concepção que o professor tem do saber matemático, das finalidades que atribui ao ensino de matemática, da forma como concebe a relação professor-aluno e, além disso, da visão que tem de mundo, de sociedade e de homem (FIORENTINI, 1994, p. 38).

Outro ponto importante a se destacar é que a própria "construção" de uma história é cultural. Em um de seus trabalhos, Chartier (2011) pondera, em forma de questionamentos sobre as incertezas no que se refere ao ofício do historiador:

O que dizer então da pretensão da história em representar adequadamente o passado tal como aconteceu? A história é somente o retrato ou o simulacro de um saber que

se apresenta como verdadeiro? Ou então, contra as tentações céticas, não se deve reafirmar seu status de conhecimento, reformulando-o? (CHARTIER, 2011, p. 35).

Sem responder a todas essas perguntas, Chartier, de modo mais amplo, reconhece que o trabalho de um historiador “não é mais reconstruir a história”, e que devemos compreender e aceitar que “os historiadores não têm mais o monopólio das representações do passado” (CHARTIER, 2011, p. 256). Pesavento (2008), nesse sentido, afirma que, no campo da História Cultural, o historiador sabe que a sua narrativa pode relatar o que aconteceu um dia, mas que esse mesmo fato pode vir a ser objeto de outras múltiplas versões. “A história estabelece regimes de verdade, e não certezas absolutas” (PESAVENTO, 2008, p. 51).

Chartier (1990) elabora uma concepção de história enquanto representação, que não é a cópia de um passado. Mesmo que não exista mais, esse passado deixa vestígios que podem revelar usos, que ele chama de apropriações, feitos pelos sujeitos de acordo com os objetos culturais que lhes foram concedidos.

Antoine Prost (1998, p.137), por exemplo, entende que “toda história é, ao mesmo tempo e indissociavelmente, social e cultural”. Michel de Certeau (1982) segue essa mesma linha, ao afirmar que toda pesquisa historiográfica estaria articulada a um lugar de produção socioeconômico, político e cultural. Para ele, o papel do historiador é separar, reunir e transformar documentos em fontes históricas. E essa produção de documentos estaria marcada por uma distribuição cultural, visto que o material com o qual o historiador vai trabalhar é constituído por ele mesmo, por suas ações, por seus recortes, pela sua compreensão. Uma fonte, então, é uma produção do historiador que, por si só, não “diz nada”.

Assim, o trabalho do historiador é sempre engajado, não sendo possível acreditar que haveria um total distanciamento do objeto histórico a ser analisado. “Toda interpretação histórica depende de um sistema de referência” (CERTEAU, 1982, p. 67), ou seja, de um lugar, de uma visão. Nesse contexto, o historiador agiria “sobre um material para transformá-lo em história” (CERTEAU, 1982, p. 79).

Trabalhamos com a ideia de que a própria construção de uma história pelo historiador é, por si, uma representação. “A História Cultural se torna, assim, uma representação que resgata representações, que se incumbe de construir uma representação sobre o já representado” (PESAVENTO, 2008, p. 43).

2.2 – O desenvolvimento da pesquisa

Optar pela História Oral (...) é inscrever-se num paradigma específico, é perceber suas limitações e suas vantagens e, a partir disso, (re)configurar os modos de agir de maneira a vencer as resistências e ampliar as vantagens (GARNICA, 2010, p. 89).

Nesta investigação, consideramos que a metodologia é sempre um exercício, como propõe Maria Edneia Martins-Salandim (2012). É um "fazer em trajetória" e não uma mera e simples aplicação de etapas linearizadas e "procedimentos mecanicamente implementados" (p. 51). Os referenciais escolhidos sustentam a opção pelos procedimentos e estes, por sua vez, amparam as análises.

Inicialmente, escolhemos situar este trabalho em uma perspectiva de História do Tempo Presente, em que o historiador se propõe a "construir" um passado a ser por ele narrado a partir de uma problemática também criada por ele. Para Helena Muller (2007), as fontes a serem trabalhadas nesse processo não estão dadas, prontas para resgatar um passado, mas são escolhidas para responder a um problema. "O estudo do passado emerge, assim, não como um fim em si, mas como meio de iluminar nosso olhar sobre o presente, vindo assim a contribuir, de alguma maneira, para a discussão e, quem sabe, solução de problemas nossos contemporâneos" (MULLER, 2007, p. 28-29).

Para melhor entendimento de nossas fontes orais, foi necessário conhecer o contexto sociopolítico do Brasil e da cidade de Betim no período selecionado, além do percurso histórico de desenvolvimento da EJA no Brasil, em Minas Gerais e na Rede Municipal de Betim. Além disso, buscamos entender como se deu a inserção da Matemática como disciplina nas legislações, nos documentos oficiais e nos currículos ofertados para o segundo segmento do Ensino Fundamental na EJA. Fazer esses levantamentos foi importante para o desenvolvimento desta pesquisa, pois entendemos que, ao estudar as representações de professores e pedagogos sobre o ensino de Matemática para estudantes jovens e adultos, é preciso considerar que essas concepções estão sempre ancoradas numa tarefa complexa (ensinar), "num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), *enraizado numa instituição e numa sociedade*" (TARDIF, 2002, p. 15, grifo nosso).

Visando contemplar esses aspectos e ter subsídios para dialogar com os colaboradores, tornou-se necessário, também, conhecer as legislações, regulamentos, portarias, pareceres, revistas, discursos, livros, estatísticas e arquivos escolares sobre o ensino noturno, os cursos de EJA e a disciplina de Matemática. Em relação à legislação educacional, uma das fontes

examinadas nesta pesquisa, consideramos as ponderações de Luciano Faria Filho (2008), ao afirmar que “é fundamental relacionar toda a prática legislativa e seus produtos, ou seja, as leis, com as relações sociais mais amplas nas quais elas estão inseridas e contribuem para produzir” (p. 256). Em nosso caso, implica analisar cada documento de acordo com o referido contexto, com a época em que foi elaborado, buscando entender o percurso histórico de desenvolvimento dos cursos de EJA na cidade de Betim: “Aproximar-se da lei enquanto ordenamento jurídico significa, além de se dar conta de uma tradição e de suas relações com outras tradições e costumes, entender uma certa lógica em funcionamento” (FARIA FILHO, 2008, p. 257).

Outro ponto importante refere-se ao fato de que, conforme pondera Faria Filho (2008, p. 261), “a lei é estabelecadora e demarcadora de identidades profissionais. No campo educativo, mais que isso, elas contribuem para a produção e expressão de certas identidades profissionais ou não”. Nesse sentido, analisar as propostas educacionais e os documentos do referido período pode nos ajudar a caracterizar o contexto escolar da época e conhecer melhor quem são os professores que atuaram nesse contexto.

Também fizemos uma breve revisão da bibliografia geral referente ao período 1988-2007 sobre o processo de ensino/aprendizagem em Matemática de estudantes jovens e adultos e os processos de formação de professores para atuarem junto a esse perfil de estudante. Essa revisão, juntamente com a busca de informações mais específicas sobre o professorado da época, foi necessária para conhecer melhor o perfil dos sujeitos de nossa pesquisa.

Nosso material empírico é constituído pelas narrativas das 16 entrevistas realizadas com 17 sujeitos⁸⁵, entre professores de Matemática, Ciências e pedagogos ou coordenadores dos cursos noturnos que atuam na RME de Betim no período de 1988 a 2007, tendo a História Oral como metodologia principal. Tínhamos, em mãos, a indicação de mais de 25 colaboradores. No entanto, optamos por trabalhar com os 16 depoimentos quando avaliamos que os dados que tínhamos em mãos já eram suficientes e, ainda que considerássemos as singularidades dos sujeitos, as informações começaram a se tornar repetitivas (MEIHY, 2005).

Para a condução da pesquisa, primeiramente elaboramos o roteiro de entrevistas de acordo com os objetivos da investigação e com estudos prévios sobre o assunto, na perspectiva da História Oral Temática. Como entrevistamos professores, pedagogos e

⁸⁵ Uma das entrevistas foi feita conjuntamente com dois professores.

coordenadores, fizemos adaptações no roteiro principal, que inicialmente havia sido pensado apenas para professores de Matemática⁸⁶.

De posse do roteiro, realizamos as entrevistas, em dia e local escolhido pelo colaborador. As entrevistas tiveram duração variada, de acordo com o desenvolvimento da conversa. O entrevistado, muitas vezes, respondia apenas ao que lhe tinha sido perguntado. Outras vezes, ele ou ela explicitava o que gostaria e o que não gostaria de falar. Dessa forma, o colaborador era quem definia os rumos da entrevista, os pontos que seriam destacados e aqueles a serem omitidos. De modo geral, tentamos evitar perguntas diretas e de cunho muito pessoal. Para o encerramento da entrevista, as decisões foram tomadas por parte do depoente, ou mesmo da pesquisadora, ao julgarem que as informações coletadas eram significativas o suficiente para os registros que se desejava elaborar (GARNICA, 2007).

Nosso intuito foi estimular os entrevistados a relatarem suas práticas pedagógicas para que, dessa forma, explicitassem suas concepções, de acordo com os nossos objetivos. Entretanto, dependendo do depoente, uma pesquisa em História Oral produz entrevistas com diferentes qualidades e densidades, o que, segundo Alberti (2006), não quer dizer que a escolha dos sujeitos tenha sido equivocada.

Essas entrevistas, momentos de escuta e análise, são frutos das reflexões dos educadores em relação "às situações e às experiências vividas por eles na sociedade, na vida cotidiana, na escola e na sala de aula" (AUAREK; NUNES; PAULA, 2014, p. 124). Nelas, os sujeitos explicitam

modos de se relacionarem conhecimento, ambiente, sujeitos e lugar histórico que se materializam nas escolhas e omissões, nas formas de expressão e de supressão, na identificação das necessidades, no atendimento às demandas que apontam, na preocupação com suas repercussões ou no arquivamento das providências pelas quais se opta ou que se vê obrigado a abandonar, bem como na mobilização e no alargamento das possibilidades que serão objeto e justificativa da interação que constitui o processo de ensino e aprendizagem da Matemática, particularmente se esse processo se dá no contexto escolar (FONSECA, 2005, p. 84).

Apresentamos, no quadro seguinte, a data de realização da entrevista e a duração aproximada de cada uma:

⁸⁶ Os roteiros de entrevistas encontram-se no segundo volume desta tese.

Colaborador (a)	Data de realização da entrevista	Duração da entrevista
Darli de Souza Dias	05/09/14	2h 17min
Alfredo Elmer Johnson Rodriguez	15/09/14	1h 24min
Fátima Maria Simões Magalhães	22/09/14	45 min
Pedro Mauro Bicalho Carvalhaes	22/09/14	34 min
Luiz Carlos da Cunha	23/09/14	30 min
Lucinda Imaculada de Barcelos Santos	24/09/14	31 min
Silvana Aparecida Ferreira Bicalho Carvalhaes	29/09/14	1h 37min
Tácito Pereira Maia	03/10/14	50 min
Mônica Chateaubriand Domingues	07/10/14	1h 10min
Mônica Raquel de Azevedo	24/10/14	52 min
Danilo José de Souza e Rozana Sabino	27/10/14	1h 02min
Justina Beatriz Valdez	28/10/14	1h 37min
Cordovil Neves de Souza (Vila)	29/10/14	1h 05min
Eliana Maria Batista Lima	04/11/14	2h
Lázaro Mariano Alves	24/11/14	1h 30min
Maria do Carmo Gomes A. da Mata (Carminha)	09/12/14	59 min

Quadro 5 – Data e duração das entrevistas

Realizadas as entrevistas, o próximo passo foi a transcrição literal dos depoimentos. Em seguida, produzimos as textualizações, um dos procedimentos básicos da História Oral (GARNICA; SOUZA, 2012). Elaboramos a reescrita do texto por meio da supressão de enganos gramaticais próprios da oralidade ou vícios de linguagem. Entretanto, nessa (re)construção de frases, procuramos uma forma na qual o colaborador se reconhecesse. Mais do que um procedimento metodológico, o processo de textualização é muito importante.

Para além da mera técnica, os momentos de transcrição, textualização e transcrição⁸⁷ são estratégias de ação metodológica, instâncias de familiarização em relação ao que foi narrado pelo depoente. Muito do que ocorre no momento vivo da entrevista pode ter passado despercebido pelos atores que a vivenciaram e, assim, o trabalho posterior com o texto da oralidade, tornado mais facilmente manipulável

⁸⁷ Nesta investigação, não trabalhamos com "transcrição", que é entendida como a "criação de uma situação (que pode ser totalmente fictícia em seus personagens e momentos) a partir das informações disponíveis na transcrição" (GARNICA, 2007, p. 40). Em linhas gerais, na "transcrição" o autor assume o discurso do depoente na elaboração do texto, segundo seus interesses.

(do ponto de vista técnico, mas também do ponto de vista ético) pela escrita, é um esforço de resgate para a atribuição de significados (GARNICA, 2007, p. 42).

Todas as versões das textualizações foram encaminhadas, via *e-mail*, à apreciação dos depoentes, que tiveram total liberdade para alterar o texto e verificar a integridade de suas ideias. Em nossas textualizações, apenas os colaboradores Alfredo, Eliana, Mônica Chateaubriand e Mônica Raquel fizeram alterações pontuais, de modo a esclarecer melhor determinados pontos. Após todas as negociações, a concordância com a versão final a ser disponibilizada neste trabalho foi registrada por meio de cartas de cessão assinadas pelos entrevistados⁸⁸ e "garantida pela construção de uma relação de confiança e harmonia entre pesquisador e entrevistado" (SOUZA, 2006, p. 45).

Entendemos, portanto, que esses textos foram produzidos em uma espécie de "coautoria" entre entrevistado e entrevistadora. Para Garnica e Souza (2012, p. 107), fazer uma textualização é "uma ação essencialmente humana de atribuição de significado". E essa interpretação perpassa os diversos momentos de realização da pesquisa:

O pesquisador interpreta suas cercanias, interpreta os depoimentos ainda quando os coletando, interpreta continuamente (questionando a si próprio, questionando o depoimento, questionando o mundo). Interpreta quando textualiza o que ouviu e transcreveu (transcrição e textualização não são, como se poderia pensar, textos do outro, mas registros que o pesquisador, a partir da fala do outro, já marcou com sua interpretação). A interpretação (tomada aqui como movimento analítico) está, portanto, presente em toda e qualquer pesquisa (GARNICA, 2005a, p. 125).

Por isso, entendemos que o resultado final da entrevista é uma produção de ambos, do narrador e do pesquisador, tal como avalia Portelli (1997). Não há, pois, neutralidade na pesquisa, visto que "as perspectivas do pesquisador, de um modo ou outro, inscrevem-se junto ao registro escrito daquele momento evanescente do contato face-a-face do entrevistador com o entrevistado" (GARNICA, 2007, p. 43). As 16 textualizações realizadas são apresentadas na íntegra no volume dois desta tese.

⁸⁸ As cartas de cessão de direitos, assinadas pelos entrevistados, encontram-se no segundo volume desta tese.

3 – UM BREVE PANORAMA DA HISTÓRIA DA EJA NO BRASIL

Em razão das inúmeras possibilidades de organização da EJA, faz-se necessário conhecer sua história de luta e de mobilização, para além do desenvolvimento cognitivo, tendo como princípio a perspectiva do direito (SOARES, 2008, p. 62).

Com a finalidade de demarcar o período proposto para o desenvolvimento desta pesquisa, consideramos importante esboçar o percurso histórico da EJA e das principais ações públicas educativas desenvolvidas no Brasil nessa modalidade de ensino, com foco no ensino de 5^a a 8^a série, ou segundo segmento do Ensino Fundamental. Não é nosso objetivo, neste trabalho, escrever uma história da educação para estudantes jovens, adultos e idosos. No entanto, escolhemos alguns eventos ou marcos que nos parecem relevantes para um melhor entendimento do nosso contexto de pesquisa.

Leôncio Soares (1996, p. 28) afirma que a EJA "se reveste de características diferenciadas, de acordo com o contexto histórico no qual ela se insere". Entender essas características, segundo o autor, pode contribuir para que seja possível compreender suas demandas e seus limites.

Vários estudos (PAIVA, 1973; BEISIEGEL, 1974; HADDAD, 1991; SOARES, 1995; HADDAD & DI PIERRO, 2000; PAIVA, 2003; VIEIRA, 2006; RIBEIRO, 2014) discutem aspectos históricos da EJA, em diversas épocas. Nesses trabalhos, verificamos que o ensino destinado a jovens e adultos possui uma "história" relativamente extensa, especialmente quando consideramos que "a ação educativa junto a adolescentes e adultos no Brasil não é nova" (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 108).

Mesmo que não existisse uma educação escolar formalizada, pode-se dizer que ações educativas com adultos são citadas desde o período colonial, tendo sido realizadas pelos religiosos da época. Sérgio Haddad e Maria Clara Di Pierro (2000) afirmam que esses educadores "transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas e, posteriormente, aos escravos negros" (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 109). Ainda que o ensino de ofícios a índios e escravos negros não se constituísse, necessariamente, em educação, era evidente a transmissão de saberes práticos destinados ao movimento da produção.

Somente depois, na época do Império, é que voltamos a encontrar informações sobre ações educativas no campo da educação de adultos. A Constituição Brasileira de 1824, a primeira do país, garantia a "instrução primária para todos os cidadãos", mas segundo Haddad

e Di Pierro (2000, p. 109), não passou de uma intenção legal⁸⁹. A Constituição de 1891, primeiro marco da República Brasileira, excluiu “os adultos analfabetos da participação pelo voto, isto em uma época em que a maioria da população era iletrada” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 109).

Embora algumas concepções de educação escolar fossem constituídas a partir do século XIX, não havia um conceito de educação para crianças e não-crianças, de forma nitidamente diferenciada (NOGUEIRA, 2009, 2012). As realizações educacionais eram devidas, sobretudo, a iniciativas privadas, não se configurando como iniciativa pública, entendida como obrigação do Estado e direito do indivíduo⁹⁰. Ana Galvão e Leôncio Soares (2004) afirmam que, nessa época, o analfabeto era visto como ignorante e incapaz: "era preciso 'iluminar' as mentes que viviam na ignorância para que se houvesse progresso" (p. 35). Apesar desse discurso, a alfabetização de adultos foi colocada "sob a égide da filantropia, da caridade, da solidariedade e não do direito" (p. 35).

No mesmo sentido, desenvolveu-se em Minas Gerais, nas três primeiras décadas do regime republicano, uma política educacional para a população jovem e adulta trabalhadora, especialmente por meio da instrução primária noturna, projetada de acordo com as reformas do ensino público que estavam sendo realizadas na época. Segundo Nogueira (2012, p. 179):

A construção dessa política se deu em meio a grandes tensões, divergências, resistências e manobras políticas. Além disso, compreendeu, não somente as iniciativas oficiais, com a participação do Estado, como também as iniciativas de professores particulares, de donos das fábricas têxteis e das associações operárias mineiras.

A política educacional mineira para os trabalhadores tinha como referência a infância e, "ainda que postulasse o adulto como destinatário das medidas reformadoras, era a criança que subjazia ao pensamento educacional, às proposições curriculares e aos saberes a serem socializados” (NOGUEIRA, 2012, p. 180).

Ainda nesse período, é importante destacar a existência dos chamados "exames de madureza", mesmo que não fossem considerados como uma organização escolar de educação para jovens, adultos e idosos. Esses exames surgiram nos primórdios da República, em 1890, e eram destinados a pessoas autodidatas. Definido como "um exame geral de admissão aos cursos superiores, no qual se averiguasse o grau de maturidade intelectual alcançado pelo adolescente" (HADDAD, 1987, p. 21), a aprovação no exame de madureza conferia direito a

⁸⁹ Segundo Haddad e Di Pierro (2000), ao final do Império, 82% da população eram analfabetos.

⁹⁰ Para maiores detalhes sobre a história da alfabetização de adultos no século XIX, consulte-se Galvão e Soares (2004).

ingressar nos poucos cursos superiores existentes nessa época. Segundo Josélia de Castro (1973), esses exames teriam um caráter regular, pois serviriam como comprovante de conclusão do ensino secundário, mas também teriam uma função supletiva, certificando aqueles que estudaram na própria família ou em escolas privadas, não frequentando os liceus públicos. Esse exame englobaria diversas disciplinas e era considerado "pesado e enciclopédico" (CASTRO, 1973, p. 30).

Observamos, então, que apenas ao final da década de 1940, época em que os índices de analfabetismo chegavam a mais da metade da população com 15 anos ou mais (GALVÃO; SOARES, 2004), é que a educação de adultos veio a se firmar como um problema de política nacional. Osmar Fávero (2004) diz que nos anos de 1940 já se afirmava que era "a inexistência de escolas primárias para as crianças que se gerava o analfabetismo e, mesmo sem maiores consequências práticas, se entendia que a ação educativa não deveria se restringir à alfabetização" (p. 16). Constituiu-se, nesse contexto, a ideia da ação supletiva do Estado, de modo a atender aos não-escolarizados.

A primeira campanha visando alfabetizar a população ocorreu a partir de 1947, com dois objetivos, segundo Soares (1996). O primeiro deles seria atender as recomendações da Organização das Nações Unidas (ONU) que alertavam para que os países tivessem um olhar para a educação de adultos. Além disso, o país precisava ampliar o número de eleitores, visto que passava por um momento de redemocratização. A partir dessa campanha, foram criadas 10.000 classes de ensino supletivo em todo o país, sendo 1.500 em Minas Gerais, distribuídas entre os 288 municípios existentes na época (SOARES, 1996).

Eram realizados seminários estaduais para se discutir a Educação de Adultos e seus problemas de baixa frequência e baixo aproveitamento dos estudantes, a má remuneração dos professores e sua desqualificação, bem como a inadequação dos programas e dos materiais didáticos que eram utilizados. Esses problemas (que eram comuns na maioria do país) contribuíram para que essa campanha entrasse em declínio no fim da década de 1950, sendo encerrada definitivamente no ano de 1963 pelo Ministério de Educação.

Um dos estados que se destacou nessas discussões da Campanha de 1947 foi Pernambuco e Paulo Freire fazia parte do movimento. Esse grupo de educadores, além de discutir os problemas, apontava soluções: adequar o método às características das classes populares e propiciar maior comunicação entre educadores e educandos.

Essas ações ocorridas nas décadas de 1950 e 1960, até o golpe militar, foram especiais e decisivas para a Educação de Jovens e Adultos, e constituíram o movimento que ficou

conhecido como "educação popular"⁹¹. As ações pedagógicas propostas pelo educador Paulo Freire, especialmente aquelas relacionadas à alfabetização, direcionaram diversas experiências de educação de adultos. Eram ações referendadas numa perspectiva crítica de educação de adultos, tendo “o diálogo como princípio educativo e a assunção, por parte dos educandos adultos, de seu papel de sujeitos de aprendizagem, de produção de cultura e de transformação do mundo” (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 60). Segundo Magda Soares (1998), Paulo Freire criou muito além de um método de ensino; elaborou uma nova concepção de alfabetização "como meio de democratização da cultura, como oportunidade de reflexão sobre o mundo e a posição e o lugar do homem nele" (SOARES, 1998, p. 100).

Em linhas gerais, a proposta educacional de Paulo Freire para a alfabetização de adultos consistia em desenvolver o trabalho educativo “com” o homem e não “para” o homem (FREIRE, 1967). Usavam-se “palavras geradoras que, antes de serem analisadas do ponto de vista gráfico e fonético, serviam para sugerir a reflexão sobre o contexto existencial dos jovens e adultos analfabetos, sobre as causas de seus problemas e as vias para sua superação” (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 60).

Paulo Freire, inclusive, foi convidado para ajudar na elaboração de um Programa Nacional de Alfabetização, após o fim da Campanha iniciada em 1947. No entanto, o golpe militar de 1964 acarretou o desaparecimento ou a desestruturação dessas experiências “sob a violenta repressão dos governos do ciclo militar iniciado naquele ano” (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 60)⁹².

Em 1967, o governo militar lançou o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), com a intenção de ocupar o espaço deixado pelos movimentos sociais reprimidos e pelas iniciativas governamentais que até então estavam suspensas. "Esse movimento estimulava o individualismo e a adaptação à vida moderna, enfatizando a responsabilidade pessoal pelo êxito ou fracasso e tentando afastar a possibilidade de resistência ao modelo instalado" (PEREIRA; PEREIRA, 2010, p. 78). Nessa época, o sentido político do curso procurava responsabilizar o indivíduo por sua situação, vendo-o como "uma pessoa vazia, sem conhecimento, a ser ‘socializada’ pelos programas do MOBRAL” (MEDEIROS, 1999 apud STRELHOW, 2010, p. 54-55). O conceito de alfabetização em voga era restrito às habilidades de ler e escrever (SOARES, 1996). Junto a essa concepção de

⁹¹ O termo "educação popular" é utilizado por Carlos Brandão (2003) para definir as diferentes experiências educacionais surgidas a partir de iniciativas da cultura popular nas décadas de 1950 e 1960.

⁹² Paulo Freire permaneceu exilado do país de 1964 a 1979. No entanto, participou de diversos movimentos pela educação de adultos nos países em que esteve, tendo publicado várias obras que explicitam suas concepções de educação.

educação, não havia muita exigência quanto ao recrutamento dos alfabetizadores, corroborando a ideia de que, para educar uma pessoa adulta, é preciso apenas que o "professor" seja alfabetizado, sem a necessidade de conhecimentos pedagógicos.

Em termos de legislação, observamos que até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 5.692, de 11 de agosto de 1971, as ações políticas direcionadas ao ensino de estudantes jovens, adultos e idosos eram concentradas essencialmente na alfabetização. Até então, a população brasileira era constituída por muitos analfabetos⁹³. Com a LDB 5.692, de 1971⁹⁴, estendeu-se a obrigatoriedade do ensino de quatro para oito anos e foram unificados os antigos “ensino primário e ginásial”, criando-se o ensino de 1º grau. No capítulo IV dessa lei, foi regulamentado, pelo Ensino Supletivo, o provimento desse grau de ensino aos estudantes jovens, adultos e idosos, assegurando a continuidade dos estudos para além do “ensino primário”.

Essa lei também incorporou os antigos "exames de madureza", alterando sua denominação para "exames supletivos" (HADDAD, 1987). O certificado obtido nesses exames seria equivalente àquele do ensino regular; os exames seriam realizados por disciplina, podendo o candidato se inscrever em uma ou mais. Segundo Haddad (1987), também não havia sequência de níveis; o candidato poderia inscrever-se nos exames de segundo grau mesmo que não houvesse concluído o primeiro grau. Com essa LDB, pela primeira vez "a educação voltada para estudantes jovens e adultos mereceu um capítulo específico na legislação educacional" (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 62). Contudo, embora assegurasse a continuidade dos estudos para esse público, essa mesma legislação limitou a obrigatoriedade da oferta de ensino de 1º grau apenas às crianças de 7 a 14 anos.

Estando excluídos dessa faixa etária, restavam aos jovens e adultos, com escolaridade incompleta, pagar mais uma vez, pelos seus estudos através dos inúmeros cursos supletivos espalhados pelo País, ou se inscreverem nos poucos programas públicos existentes (SOARES, 2002, p. 12)⁹⁵.

Ainda que não seja o foco de nosso estudo, não podemos deixar de mencionar outras ações pedagógicas para a EJA nesse período, tais como a escolarização a distância via rádio ou televisão, muito comum na época dos exames supletivos. As experiências de rádio-

⁹³ Dados divulgados pelo Mapa de Analfabetismo no Brasil informam que, no ano de 1970, 33,7% da população com mais de 15 anos era formada por analfabetos (BRASIL, 2003a).

⁹⁴ Para uma análise mais pormenorizada dessa lei, consultar a dissertação de Eduardo Rodrigues (1994), que faz um resgate do contexto social, político e econômico em que ela surgiu.

⁹⁵ Segundo Soares (2002), esse fato contribuiu para que, na época de publicação de seu texto, o país ainda tivesse mais de 60 milhões de jovens e adultos acima de 15 anos sem completar o Ensino Fundamental.

educação, por exemplo, foram muito utilizadas⁹⁶. Uma dessas iniciativas foi o Projeto Minerva, que, segundo Pinto (2013), poderia ser relacionado a um curso supletivo de primeiro e segundo graus que funcionou nas décadas de 1970 e 1980. De abrangência nacional e veiculado pelo rádio após a Hora do Brasil⁹⁷, esse projeto "atendeu aproximadamente 200 mil alunos cadastrados, além dos não cadastrados, que acompanhavam livremente as aulas" (PINTO, 2013, p. 5). Era destinado a estudantes com idade superior a 16 anos e nível de escolaridade correspondente à quarta série do primeiro grau, tal como era chamado na época (CASTRO, 2007). Foi financiado pelo Governo Federal e produzido pelo Serviço de Rádio Educativo, nas dependências da Rádio MEC⁹⁸ do Rio de Janeiro.

Márcia Castro (2007) apresenta aspectos da organização do Projeto Minerva, afirmando que o curso era oferecido em radiopostos, com duração de 64 semanas, em horário noturno. Eram usados espaços alternativos para o funcionamento de um radioposto, que poderiam ser salas de aula, salões paroquiais, fábricas, casas de família, penitenciárias etc. As atividades iniciavam-se às 19h30min e a transmissão radiofônica das aulas era feita de 20h às 20h30min. Após esse período, o estudante deveria permanecer no radioposto até às 22h, para a conclusão das atividades do dia. O material de apoio às aulas era entregue nos radiopostos ou poderia ser comprado em bancas de jornal (PINTO, 2013).

Para a organização do curso, havia um coordenador em cada Unidade da Federação, um supervisor responsável por 10 radiopostos e um orientador da aprendizagem para cada 30 alunos, com escolaridade mínima de Ensino Médio (CASTRO, 2007). Avaliações periódicas de certificação eram realizadas, de competência das Secretarias Estaduais de Educação. Segundo Pinto (2013), o Projeto Minerva funcionou até meados da década de 1980, enquanto que para Castro (2007), sua duração ocorreu até 1991.

As iniciativas de teleducação ganharam força no fim da década de 1960 e ainda existem atualmente. Trata-se de um tipo de organização de ensino-aprendizagem na qual estudantes de diversas idades "estudam, quer em grupos, quer individualmente, em seus lares ou lugares de trabalho, com materiais auto-instrutivos produzidos em um centro docente, e distribuídos através de diversos meios de comunicação" (DIAZ BORDENAVE, 1986 apud HADDAD 1991, p. 250). O argumento principal para a implantação da teleducação, segundo

⁹⁶ Valéria Mendonça (2007) apresenta uma descrição histórica das experiências de rádio-educação no Brasil entre 1922 e 1960.

⁹⁷ "Hora do Brasil" foi "um programa jornalístico de rádio criado em 1935 pelo Governo Federal, foi por muito tempo um dos principais veículos de difusão de informações do Governo, em especial no período da Segunda Guerra Mundial" (PINTO, 2013, p. 5). Desde 1962, o programa é chamado "A voz do Brasil" e transmite notícias dos poderes executivo, legislativo e judiciário.

⁹⁸ A Rádio MEC antes tinha esse nome associado ao Ministério da Educação e Cultura. Atualmente, sua sigla significa Música, Educação e Cultura.

Haddad (1991), era que o território brasileiro é imenso, com grande dispersão populacional e muitas "carências educacionais"⁹⁹.

Analisando as iniciativas e as políticas educacionais em Minas Gerais para a EJA, observamos que a Secretaria Estadual de Educação optou pela realização desse atendimento por meio de exames de massa e da criação dos Centros de Estudos Supletivos (CESU), com o apoio do Ministério da Educação. Soares (1998) relata-nos que, nos CESUs, o estudante, considerado um cliente, deveria adquirir os módulos instrucionais, ou seja, o material didático, e estudar de acordo com seu próprio ritmo. Ele deveria procurar o professor (orientador de aprendizagem) quando necessário, para tirar suas dúvidas em relação ao conteúdo. Quando se julgasse apto a prestar os exames supletivos, o estudante fazia as provas. Segundo o pesquisador, nos anos de 1970 a 1980 a oferta de ensino supletivo público em Minas Gerais estava restrita à realização dos exames de massa e à criação desses centros de ensino. O objetivo desses centros era "atender, ao mesmo tempo, ao trinômio: tempo (rapidez de instalação), custo (aproveitamento de espaços ociosos) e efetividade (emprego de metodologias adequadas)" (SOARES, 1996, p. 32).

Nesse contexto, Haddad (1991) diz que Minas Gerais se insere na lista de estados que não ofereciam cursos sistemáticos de 5^a a 8^a séries do 1^o grau em quaisquer redes de ensino. Privilegiava-se "a instrução personalizada nos CES – Centros de Estudos Supletivos"¹⁰⁰, modalidade de oferta personalizada através de módulos instrucionais com avaliação no processo ou a educação à distância via rádio ou TV" (HADDAD, 1991, p. 123).

Ainda que não houvesse opções de oferta de escolarização formal para estudantes jovens, adultos e idosos, do ponto de vista de organização do campo educacional, a década de 1980 é considerada promissora. Demerval Saviani (1995) avalia que, nesse momento, a educação viveu uma das fases mais fecundas de nossa história, pois "a mobilização desses anos orientou-se pela bandeira de transformar a Educação e a escola em instrumentos de reapropriação do saber por parte dos trabalhadores; saber este que viria, mais tarde, a contribuir para uma maior participação na sociedade" (p. 57).

Essa produtividade estaria relacionada à promulgação da Constituição Federal de 1988. Em relação à EJA, esse ordenamento jurídico é que efetivamente reconheceu o direito à Educação Básica de jovens, adultos e idosos. O artigo 208, em seu inciso I, garante que é dever do Estado a "educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete)

⁹⁹ A trajetória da teleducação em diversos cursos no Brasil é abordada por Haddad (1991).

¹⁰⁰ Segundo Soares (1998), em Minas Gerais, os Centros de Estudos Supletivos ficaram conhecidos como CESUs. Nacionalmente, eram chamados de CES.

anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988). Nesse mesmo artigo, o inciso VI assegura a “oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando” (BRASIL, 1988)¹⁰¹.

Para Carlos Jamil Cury (2007), é nessa constituição que se reconhece o acesso à educação como um direito público subjetivo¹⁰², ou seja, a educação é direito de todos, sem exceção; o que inclui aqueles que não tiveram acesso à escolarização na idade "apropriada". Haddad e Di Pierro (2000, p. 127) reforçam essa ideia: "O ponto alto do movimento de reconhecimento do direito de todos à escolarização e da correspondente responsabilização do setor público pela oferta gratuita de ensino aos jovens e adultos ocorreu com a aprovação da Constituição em 1988".

Esse preceito, segundo Soares (2001), contribuiu para consolidar as poucas iniciativas que existiam na EJA promovidas por administrações populares, reforçando a necessidade de que o Estado as assumisse como seu dever. A partir de então, houve uma expansão significativa no atendimento ao público jovem e adulto que não tinha acesso à educação por intermédio da institucionalização desses cursos via rede pública de ensino. Ainda nessa constituição, o Artigo 60 das Disposições Transitórias conferiu um prazo de dez anos para que se universalizasse o Ensino Fundamental e se erradicasse o analfabetismo, "período em que as três esferas de governo ficavam obrigadas a dedicar a esses objetivos 50% dos recursos públicos vinculados à educação" (HADDAD; DI PIERRO, 2000a, p. 33).

A LDB 9394, de 20 de dezembro de 1996, reafirmou o direito de acesso dos jovens e adultos ao ensino básico, e a EJA passou a fazer parte da organização nacional como um modo reconhecido de Educação Básica (CURY, 2007). Segundo essa lei, o ensino nessa modalidade deve ser adequado às suas condições peculiares de estudo e é dever do poder público oferecê-lo gratuitamente na forma de cursos e exames supletivos.

Até a aprovação da LDB vigente ainda hoje, era comum se falar em ensino supletivo ou mesmo do MOBREAL quando as pessoas se referiam ao atendimento educacional oferecido a jovens, adultos e idosos. Essas duas experiências realmente marcaram negativamente o atendimento educacional destinado a jovens, adultos e idosos, deixando um estigma, "difícil de ser superado, da oferta compensatória e aligeirada de escolarização" (MACHADO, 2008, p. 162).

¹⁰¹ A partir da Constituição Federal promulgada em 1988, também foi aprovada a Constituição Estadual de Minas Gerais em 1989 (MINAS GERAIS, 1989) e a Lei Orgânica de Betim em 1990 (BETIM, 1990).

¹⁰² Para Cury (2007), um direito, quando é declarado “público subjetivo”, garante ao cidadão a faculdade de exigí-lo quando não for cumprido. Para maiores detalhes sobre esse direito, consultar também Brasil (2000).

Com a lei de 1996, a mudança de nome "Ensino Supletivo" para "Educação de Jovens e Adultos" refletiu mais que uma simples alteração: significou o reconhecimento dessa modalidade de ensino como direito de todos, independente da idade. Para Maria Margarida Machado (2008, p. 163), trata-se de uma mudança de paradigma, em que se passou de uma "nítida concepção compensatória de educação para a perspectiva de educação como direito e ao longo de toda a vida".

De acordo com Soares (2002), essa lei incorporou a mudança conceitual de EJA que se dava desde o fim dos anos de 1980:

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 (p. 12).

Nesse mesmo sentido, Machado (2008) pondera que as mudanças não resultam apenas da lei. Elas fazem parte de todo um contexto histórico de lutas em defesa da educação como um direito, "que vai ser desencadeado no período da reabertura política, no final dos anos 1980, tendo como primeiro passo importante a Constituição Federal de 1988, até chegar à LDB, de 1996" (MACHADO, 2008, p. 162).

Porém, há um ponto importante a ser enfatizado. Ao mesmo tempo que a LDB de 1996 prevê oportunidades educacionais ditas "apropriadas" para estudantes jovens, adultos e idosos, a EJA ali é identificada como reposição da escolaridade, tendo como referência o Ensino Fundamental e Médio regulares, mantendo a ênfase nos exames supletivos e rebaixando a idade mínima para o acesso à certificação (VENTURA; RUMMERT, 2011)¹⁰³.

Com relação aos aspectos administrativos, essa LDB trouxe maior clareza quanto à distribuição de competências no que se refere aos recursos, níveis e etapas de ensino entre os entes federativos (CURY, 2007). O artigo 11 e seu inciso V dessa LDB enunciam que é incumbência do município:

Oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal, à manutenção e ao desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1996).

¹⁰³ Com a LDB 9394, a idade mínima para completar os estudos em cursos de EJA ou prestar exames supletivos é de 15 anos para Ensino Fundamental e 18 anos para Ensino Médio. Na LDB anterior, de 1971, a idade mínima era de 18 anos para o ensino de 1º grau e de 21 anos para o ensino de 2º grau.

A partir desse princípio, percebe-se uma clara tendência à municipalização do Ensino Fundamental, na qual os municípios assumiram a responsabilidade de responder à crescente pressão de demanda por cursos de EJA (HADDAD; DI PIERRO, 2000, 2000a). No entanto, a Emenda Constitucional n° 14 de 12 de setembro de 1996 suprimiu das Disposições Transitórias da Constituição Federal de 1988 o Artigo 60, desobrigando o governo federal de aplicar a metade dos recursos vinculados à educação na erradicação do analfabetismo e universalização do Ensino Fundamental. Além disso, criou o FUNDEF (Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério), pela Lei 9424 de 1996, que seria

um mecanismo engenhoso pelo qual a maior parte dos recursos públicos vinculados à educação foi reunida em cada unidade federada em um Fundo contábil, posteriormente redistribuído entre as esferas de governo estadual e municipal proporcionalmente às matrículas registradas no ensino fundamental regular nas respectivas redes de ensino (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 123).

Com essa nova lei, o FUNDEF¹⁰⁴ estabeleceu o padrão de distribuição de recursos estaduais e municipais, tendo deixado de fora três segmentos da Educação Básica: a Educação Infantil, o Ensino Médio e a Educação Básica de Jovens e Adultos. Essa medida, assim, excluiu o Ensino Fundamental presencial de jovens e adultos do cômputo de matrículas para efeito dos cálculos quanto à redistribuição de recursos vinculados entre esferas de governo através desse fundo (HADDAD; DI PIERRO, 2000a)¹⁰⁵.

Nesse contexto, no ano 2000 foi publicada a Resolução CNE/CEB¹⁰⁶ n° 1, que regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, com base no Parecer CNE/CEB 11/2000. Esse parecer traz as bases históricas e os fundamentos e funções dessa modalidade de ensino, que não mais assume a função de suprimir a escolaridade perdida. À EJA são atribuídas (pelo menos em termos de documentos oficiais) as funções de reparar o direito negado, equalizar as oportunidades de acesso e permanência na escola, bem como de

¹⁰⁴ Implantado nacionalmente em 1° de janeiro de 1998, sua maior inovação consistiu na "mudança da estrutura de financiamento do Ensino Fundamental no país (1ª a 8ª séries do antigo 1º grau), ao subvincular a esse nível de ensino uma parcela dos recursos constitucionalmente destinados à Educação. A Constituição de 1988 vincula 25% das receitas dos Estados e Municípios à Educação. Com a Emenda Constitucional n° 14/96, 60% desses recursos (o que representa 15% da arrecadação global de Estados e Municípios) ficam reservados ao Ensino Fundamental. Além disso, introduz novos critérios de distribuição e utilização de 15% dos principais impostos de Estados e Municípios, promovendo a sua partilha de recursos entre o Governo Estadual e seus municípios, de acordo com o número de alunos atendidos em cada rede de ensino". Informação disponível em <<http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/fundef/funf.shtm>>. Acesso em 24 set. 2014.

¹⁰⁵ Essa lei foi revogada em 2007 por meio da Lei N° 11.494/1997, que regulamentou a criação do FUNDEB, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

¹⁰⁶ Essa resolução foi publicada pela Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE).

qualificar esse estudante para um processo de educação ao longo da vida. A partir da LDB de 1996 e dessas diretrizes é que foram escritas as primeiras propostas curriculares para a EJA em nível nacional (BRASIL, 1997, 2002).

Destacamos ainda outras iniciativas que se iniciaram dentro de nosso período de análise (1988 a 2007), tais como a criação do Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (PROJOVEM) em 2005, que se refere ao Ensino Fundamental, e do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens de Adultos (PROEJA), em 2006, concernente ao Ensino Médio¹⁰⁷.

O PROJOVEM foi instituído pela Lei 11.129, de 30 de junho de 2005 e é um programa destinado a jovens de 18 a 24 anos, que haviam concluído a quarta série do Ensino Fundamental (ou 1º segmento), mas não a oitava série (2º segmento). Além disso, esses jovens não deveriam ter vínculos formais de trabalho¹⁰⁸. O objetivo era reintegrá-los à escola, oferecendo-lhes qualificação profissional e atividades de esporte, cultura e lazer¹⁰⁹.

A formação integral no ProJovem compreende atividades de Formação Básica (800 horas), Qualificação Profissional (350 horas) e Ação Comunitária (50 horas), somando 1.200 horas presenciais, além de 400 horas de atividades não-presenciais, totalizando 1.600 horas.

Aos alunos, devidamente matriculados, é concedido um auxílio financeiro mensal, no valor de R\$ 100,00. O recebimento desse auxílio condiciona-se à frequência e à entrega dos trabalhos escolares (BRASIL, 2008, p. 23).

Observamos, a partir desse breve retrospecto da EJA no Brasil que a atenção conferida a EJA oscila em consonância com a conjuntura sociopolítica e econômica de cada época:

Em períodos de democracia, as iniciativas de atendimento à educação de jovens e adultos se multiplicam, se diversificam. Em períodos de ditadura, sofrem uma descontinuidade, e as ações são centralizadas e dirigidas. As concepções político-metodológicas presentes nas escolas são resultantes das visões de mundo, de sociedade, de homem, que os grupos envolvidos no processo lhes emprestam (SOARES, 1996, p. 34).

¹⁰⁷ Não nos deteremos aqui sobre o PROEJA, mas, em linhas gerais, é um curso destinado à formação básica e profissional dos estudantes jovens e adultos no nível de Ensino Médio. Foi implantado em 2006, pelo Decreto 5.840. Para maiores informações sobre o PROEJA, remetemos o leitor a Brasil (2007) e a tese de Paula Miranda (2015).

¹⁰⁸ Em 2012, o PROJOVEM, que era denominado PROJOVEM Urbano, foi transferido da Secretaria Nacional de Juventude para o Ministério da Educação, que também é responsável pelo PROJOVEM Campo. Ainda existem o PROJOVEM Trabalhador, a cargo do Ministério do Trabalho e Emprego, e o PROJOVEM Adolescente, que é executado pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Informações disponíveis em <<http://secretariageral.gov.br/atuacao/juventude/secretaria-nacional-de-juventude/historico>>. Acesso em 20 nov. 2015.

¹⁰⁹ Carminha, nossa colaboradora, afirmou que trabalhou em uma das modalidades do PROJOVEM na RME de Betim entre 2009 e 2012.

As políticas públicas educacionais voltadas para a população jovem e adulta vêm permeando o pensamento social brasileiro desde o final do século XIX. Apesar disso, a história da EJA no Brasil "(...) é uma história que se produz à margem do sistema de educação, impulsionada pela luta dos movimentos sociais, marcada pelo domínio e pela exclusão estabelecidos historicamente entre elite e as classes populares neste país" (SAMPAIO; ALMEIDA, 2009, p. 13).

Embora mudem o tom dos discursos e a justificativa adotada nas diversas leis, cursos e projetos direcionados à EJA, na essência "permanece a esperança de que, em algum momento, não mais será necessário se preocupar com a instrução ou, em outros momentos, com a educação de pessoas adultas" (NOGUEIRA, 2009a, p. 171).

4 – O ENSINO NOTURNO NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BETIM

Os “olhos” com que “revejo” já não são os “olhos” com que “vi.” Ninguém fala do que passou a não ser na e da perspectiva do que passa. O que não me parece válido é pretender que o que passou de certa maneira devesse ter passado como possivelmente, nas condições de hoje, passaria. Afinal o passado se compreende não se muda (FREIRE, 2002, p.19).

A Constituição Federal de 1988 trouxe o reconhecimento do acesso à educação como um direito público subjetivo e a EJA como direito daqueles que não tiveram acesso à escolarização na idade "apropriada" (CURY, 2007). A partir da promulgação dessa Carta Magna é que observamos a multiplicação de iniciativas pedagógicas voltadas para a educação escolar formal¹¹⁰ de estudantes jovens, adultos e idosos nas redes públicas municipais de Minas Gerais.

Em Betim, temos registro de que na década de 1940 havia turmas de ensino primário no noturno, destinadas a estudantes jovens e adultos ou mesmo àqueles ditos "repetentes", no então Grupo Escolar "Conselheiro Afonso Pena"¹¹¹, que atualmente é chamado de Escola Estadual "Conselheiro Afonso Pena". Esse grupo era o único da cidade e localizava-se no centro¹¹². Em 1947, foi instalado o ensino supletivo noturno. Havia, ainda, classes especiais de alunos egressos do 4º ano primário, interessados em prestar o exame de admissão¹¹³.

A pedagoga Carminha, uma de nossas entrevistadas, nos contou que estudou nesse grupo: *A minha formação básica se deu toda aqui em Betim, no Grupo Escolar "Conselheiro Afonso Pena". Fiz o primeiro, segundo, terceiro e quarto ano, depois eu fiz o exame de admissão. A admissão naquela época era interessante, pois havia prova de seleção para a 1ª série ginásial, que é como se fosse a 5ª série. Quando terminava o ano letivo, alguns professores voluntários se colocavam à disposição dos alunos que quisessem fazer um curso preparatório para essa prova. Por isso, tenho uma recordação muito boa das "Laras", Maria*

¹¹⁰ Entendemos como educação formal aquele formato de educação tradicional, em que as aulas acontecem cotidianamente na escola.

¹¹¹ O Grupo Escolar "Conselheiro Afonso Pena", antes chamado de Grupo Escolar de Capela Nova de Betim, foi inaugurado em 1910. Para maiores informações sobre a história da escola, consultar Fonseca (1975) e Betim (2010a).

¹¹² O primeiro prédio do Grupo Escolar localizava-se no centro da cidade. Na década de 1960 foi transferido para outro prédio, no bairro Brasília. A partir de 1973 passou a oferecer a 5ª e 6ª séries do 1º grau e em 1975 a 7ª e 8ª séries.

¹¹³ O exame de admissão ao ginásio "foi instituído, em nível nacional, no ano de 1931, e perdurou oficialmente até a promulgação da Lei nº 5692/71, quando foi instaurado o ensino obrigatório de 1º grau, com duração de oito anos, integrando os cursos primário e ginásio em um único ciclo de estudos" (ABREU; MINHOTO, 2012, p. 108).

do Carmo Lara¹¹⁴ e Maria Tereza Lara¹¹⁵, irmãs. Elas davam aula nesse curso preparatório gratuito nas férias para os alunos, é por isso que eu gosto muito delas.

Um documento comemorativo dos 100 anos da Escola Estadual "Conselheiro Afonso Pena", publicado em 2010, mostra parte de sua história no ensino noturno:



Figura 5 – O ensino noturno no Grupo Escolar "Conselheiro Afonso Pena" (BETIM, 2010a, p. 28)

¹¹⁴ Maria do Carmo Lara assumiu sua primeira gestão como prefeita de Betim, pelo Partido dos Trabalhadores, no período de 1993 a 1996.

¹¹⁵ Maria Tereza Lara atualmente é deputada estadual, em sua quarta legislatura. Já foi secretária municipal de educação de Betim (1976-1981) e vereadora (1993-1996 e 1997-1998).

Além dessa escola, outra iniciativa pedagógica referente ao ensino para jovens e adultos foi o Centro de Estudos Supletivos (CESU), instalado em Betim no ano de 1978, segundo pesquisa realizada por Soares (1995). A política educacional estadual de Minas Gerais para esse público se realizava por meio do oferecimento do ensino supletivo, regulamentado na LDB 5692/1971. Betim foi um dos 15 municípios de Minas Gerais contemplados com o CESU. Segundo Soares (1995), esses CESUs foram criados de acordo com o interesse dos municípios. O pesquisador apresenta em seu estudo a evolução de matrículas nesses centros entre 1978 e 1981, incluindo Betim¹¹⁶.

O professor Vila nos contou um pouco sobre o funcionamento do CESU em Betim. Ele afirma que *a verdade é que a educação de adultos nunca foi prioridade do Governo. Na época o Governo tinha o CESU, que hoje é o CESEC¹¹⁷. Essa é a forma que o Governo indicava para o estudante adulto terminar seus estudos*". A proposta pedagógica dos CESU era baseado na autoinstrução: "o aluno teria acesso a um material instrucional, estudando sozinho, seguindo o seu próprio ritmo e procurando os Centros apenas para o atendimento de suas dúvidas específicas" (SOARES, 1995, p. 218).

Essa política do ensino supletivo, ainda hoje existente, nasceu como uma resposta a diversas necessidades. O objetivo era "recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão de obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola". Fundado em uma concepção de educação permanente, o ensino supletivo pretendia oferecer uma "escolarização menos formal e mais 'aberta'" (HADDAD, 1991, p. 96). Por trás dessa concepção de educação, subjazia a ideia de que haveria uma aceleração do desenvolvimento e um aumento da produtividade do sistema econômico, por meio da preparação de recursos humanos.

Outras iniciativas pedagógicas relatadas por nossos colaboradores estão ligadas a entidades ou movimentos sociais. O professor Vila relatou que lecionou em cursos desse tipo: *No início da década de oitenta, eu trabalhei como voluntário na alfabetização de adultos. A gente se baseava muito das ideias de Paulo Freire. Trabalhei no Sindicato dos Metalúrgicos, que é aqui em Citrolândia. A gente tinha esses grupos de entidades, movimentos sociais e sindicais, que ofereciam cursos de alfabetização de adultos. Outra experiência que tive*

¹¹⁶ Soares (1995) mostra que, na cidade de Betim havia 245 alunos matriculados em 1978, sendo 185 frequentes. Já em 1981 havia 514 alunos matriculados, sendo 233 frequentes. O pesquisador baseou-se em dados da Diretoria Estadual de Ensino Supletivo (DESU). Importante destacar, especialmente em 1981, o alto índice de evasão. Em 1981, por exemplo, o índice foi de 54%.

¹¹⁷ CESEC - Centro Estadual de Educação Continuada é "uma escola de educação de jovens e adultos mantida pelo Governo do Estado de Minas Gerais, com certificado válido em todo o território nacional". Informação disponível em <<http://cesecgv.blogspot.com.br/2012/08/como-estudar-no-cesec.html>>. Acesso em 04 de março de 2015.

*também com adultos foi quando a gente trabalhava com o supletivo da Rede Globo*¹¹⁸. Fui voluntário por um período no Telecurso. Esse curso foi aqui em Citrolândia, onde é hoje o prédio da escola “Rafael Barbisan”¹¹⁹. A Rozana também trabalhou lá, como voluntária¹²⁰. Vila, nesse momento, referiu-se ao Telecurso¹²¹, programa de teleducação. A professora Rozana, ao contar suas experiências como professora, também citou sua atuação como voluntária nesse curso, antes mesmo de concluir sua graduação¹²².

Acreditamos que essas iniciativas pedagógicas se estenderam até o início da década de 1990. Nessa época também havia poucas escolas na RME de Betim. Sobre o bairro em que morava e trabalhava, Vila afirmou: (...) *aqui em Citrolândia, por exemplo, não havia nenhuma escola municipal. As escolas municipais aqui foram construídas na década de 1990. A primeira foi o “Frei Rogato”, que era uma escola estadual e foi municipalizada; depois eles foram criando outras, tais como o “Rafael Barbisan” e o “Frei Edgar”. Agora ainda temos o “José Vilaça”*¹²³.

O historiador Geraldo Fonseca publicou, em 1975, um livro que relata o desenvolvimento de Betim desde 1870 até o ano de publicação da obra. Sobre a educação na cidade, ele relata que em 1960 foi construído o primeiro centro educacional de Betim, chamado "Centro de Formação e Treinamento de Professores de Artes Práticas" – CETAP¹²⁴. Em convênio com o MEC, com o governo do estado de Minas Gerais e com a UFMG, o objetivo do CETAP era

formar professores em licenciatura de 1º grau, de curta duração; promover estágios de treinamento e aperfeiçoamento de supervisores; manter convênios ou supervisionar programas de pessoal; promover estágio de especialização para orientadores educacionais e outros profissionais; realizar atividades relacionadas com estudos, pesquisas, projetos, planejamentos e documentação; promover cursos

¹¹⁸ Vila refere-se à Rede Globo de Televisão.

¹¹⁹ Vila refere-se à Escola Municipal "Vereador Rafael Barbisan", localizada no bairro Citrolândia, em Betim.

¹²⁰ O professor cita a colega Rozana Sabino, professora de Ciências, que também foi entrevistada nesta pesquisa.

¹²¹ Telecurso é um sistema de educação a distância que começou a operar no ano de 1978. Criado pela Fundação Roberto Marinho (ligada a Rede Globo de Televisão), as aulas eram transmitidas por diversos canais de TV. "Havia, ainda, a venda de apostilas semanais nas quais se publicava o conteúdo das disciplinas do programa" (SILVA, 2013, p. 157). Para maiores detalhes da história e do funcionamento do Telecurso, consultar Silva (2013).

¹²² Rozana afirma que atuou como professora leiga no bairro Citrolândia. Ela contou que nas décadas de 1980 e 1990 havia muito preconceito contra a Hanseníase e, pelo fato de o bairro abrigar o prédio da antiga Colônia Santa Izabel, havia muita dificuldade de se encontrar professores para trabalhar naquela região. Ela pondera ainda que *"se não fosse dessa forma, os alunos daquela região não iriam concluir os estudos"*.

¹²³ O professor refere-se às Escolas “Frei Rogato”, localizada no Bairro Colônia Santa Izabel; “Vereador Rafael Barbisan” e “Frei Edgard Groot”, no Bairro Citrolândia, e à Escola Municipal “José Vilaça Guimarães”, no bairro Alto da Boa Vista. Todas essas escolas pertencem à região do Citrolândia.

¹²⁴ Atualmente o CETAP está desativado e tornou-se uma escola de Ensino Fundamental, mantendo o nome original. Na década de 1990 e início dos anos 2000, oferecia o Ensino Médio à noite, bem como alguns cursos técnicos.

de treinamento e mão-de-obra e aperfeiçoamento e especialização de pessoal para os setores primário, secundário e terciário (FONSECA, 1975, p. 241).

Segundo Fonseca (1975), no prédio do CETAP também funcionava o Colégio Normal Oficial de Betim. Porém, ainda na década de 1960, esse colégio foi transferido de local (para o bairro Guarujá) e renomeado como Colégio Estadual. Atualmente, chama-se Escola Estadual "Amélia Santana Barbosa". Nessa escola, tradicional da cidade, era oferecido o ensino de 1º grau (Ensino Fundamental) e o 2º grau (Ensino Médio), além do curso de Magistério para as séries iniciais do 1º grau¹²⁵. Estudaram nessa escola nossos colaboradores Vila, Eliana e Carminha. Ainda na década de 1960, foi criado o Colégio Comercial Betinense, com o apoio da Prefeitura Municipal, que funcionou até a década de 1990 no antigo prédio do Grupo Escolar "Conselheiro Afonso Pena". Segundo Fonseca (1975), até o ano de publicação de sua obra havia ainda na cidade o Ginásio "Nossa Senhora do Carmo"¹²⁶, o Ginásio "Lia Salgado"¹²⁷ e o Grupo Escolar "Sylvio Lobo"¹²⁸, mas nenhum de responsabilidade direta da Prefeitura Municipal.

O primeiro Ginásio Municipal foi criado em 1969, iniciando suas atividades em 1970 com quatro salas de aula e 245 alunos matriculados, divididos em três turnos – manhã, tarde e noite. Fonseca (1975) relata que uma das dificuldades para a instalação da escola era a formação do corpo docente. Para resolver o problema, foram contratados 21 estudantes universitários, em Belo Horizonte, que possuíam autorização, em caráter precário, para o exercício do magistério. Os recursos didáticos também eram escassos, "não iam além de poucos mapas desatualizados, quadro e giz e, acima de tudo, a boa vontade dos professores" (FONSECA, 1975, p. 243). Em 1973, o antigo Ginásio mudou para suas instalações definitivas, onde funciona até hoje, porém com o nome de Escola Municipal "Raul Saraiva Ribeiro". Até o ano de 1975, há o registro da existência de 23 escolas municipais de 1º grau¹²⁹.

Em virtude da grande expansão industrial na cidade a partir das décadas de 1960 e 1970 é que a Rede Municipal de Educação foi se ampliando. Nesse período, Betim vivia um

¹²⁵ Com a LDB 5692 de 1971, a habilitação para atuar nas séries iniciais do 1º grau poderia acontecer em nível médio, no caso, em curso de 2º grau.

¹²⁶ Atualmente é a Escola Estadual "Nossa Senhora do Carmo", no bairro Angola.

¹²⁷ Atualmente é a Escola Municipal "Clóvis Salgado", no bairro Angola.

¹²⁸ Atualmente é a Escola Estadual "Silvio Lobo", no bairro Filadélfia. Para maiores detalhes da história dessas escolas, consultar Betim (2010).

¹²⁹ Dentre as 23 escolas que compunham a RME de Betim, acreditamos que, até esse período, apenas o Ginásio Municipal oferecia as séries finais do ensino de 1º grau, como era chamado na época. Importante ressaltar que o aumento considerável no número de escolas foi concomitante ao desenvolvimento urbano da cidade, conforme relataremos mais adiante.

momento de grande expansão industrial em consonância com o projeto de industrialização que acontecia em todo o país. Maria Lúcia Rodrigues (1983) afirma que, até a década de 1950, a produção betinense era quase toda baseada na agropecuária, voltada para o consumo interno, com uma área urbana de pouco mais de 10.000 habitantes.

Na década de 1960, Betim já possuía algumas indústrias, porém, de pequeno e médio porte, situadas na parte mais "habitada" da cidade. A produção envolvia refratários, curtumes, frigoríficos, sabões, móveis, biscoitos, refinaria e siderurgia. Em decorrência da localização geográfica, outras empresas e indústrias foram instalando-se no município.

No final dos anos 1960, era instalada na cidade a Refinaria Gabriel Passos – REGAP, seguindo a estratégia de "descentralização das unidades de refino e distribuições de combustível no território nacional" (RUGANI, 2001, p. 60). Na década de 1970, estabeleceu-se a fábrica da FIAT Automóveis. As condições que favoreceram a implantação dessas indústrias em Betim foram a proximidade com Belo Horizonte e a disponibilidade do espaço necessário. O "projeto de modernidade" associado ao modelo de industrialização da época era "Betim, a nova força de Minas" (FONSECA, 1975).

No espaço de uma década, portanto, Betim tem modificada a sua participação no quadro econômico, passando da posição de município relativamente bem dotado de indústrias tradicionais para a de centro de importância regional da industrialização moderna que vai se implementando no país (RUGANI, 2001, p. 62).

Alfredo, nosso colaborador, afirmou que, em Betim, especialmente na década de 1990, o que mais se acentuava era sua característica sociodemográfica: (...) *desde a vinda de grandes empresas, como a FIAT e a Petrobrás, bem como de suas grandes empreiteiras subsidiárias, [Betim] se tornou uma atração de empregos, de trabalho na área industrial. Ele ressalta, porém, os problemas advindos dessa expansão industrial: Desafortunadamente, os grupos de imigrantes que vinham de diversas regiões de Minas e do Brasil eram populações que carregavam consigo todas as mazelas da exclusão social, política e educacional. Eram realmente populações muito carentes de escolarização; vinham jovens, adultos, famílias inteiras. Betim sempre cresceu em um nível de mais ou menos de 10 a 12% por ano em termos populacionais. Até hoje, apenas 1/3 da população é betinense, natural de Betim; os outros 2/3 são de fora, gente que migrou para cá em busca de novas oportunidades de trabalho e vida...*

Jurema Rugani (2001), ao analisar a organização do espaço geográfico de Betim, já apontava o lado perverso da industrialização na cidade, que se revelaria no fato de que

a maior parte dos funcionários da FIAT e da REGAP, principalmente, constitui-se de mão-de-obra qualificada, que reside em outros municípios da região metropolitana. A mão-de-obra não qualificada acaba sub-empregada em atividades marginais aos processos industriais. Ao mesmo tempo, essa leva de população concorre para acelerar a ocupação desorganizada do espaço urbano, através da invasão de terrenos e favelamento, notadamente nas proximidades dos eixos de transporte, que viabilizam o seu deslocamento para os centros de trabalho metropolitano (RUGANI, 2001, p. 66).

Ela apresenta dados do IBGE informando que as taxas de crescimento da população de Betim, nas décadas de 1970 e 1980, eram de 9,8% e 8,3% ao ano, respectivamente. Enquanto na década de 1960 Betim possuía 14.864 habitantes, na década de 1990 (mais precisamente no ano de 1991), a população chegou a 171.237 pessoas. Rugani (2001) pondera, nesse sentido, que Betim mostrou-se incapaz de implementar uma política completa de serviços urbanos que atendesse a essa população que chegava à cidade. Por isso, acreditamos que a demanda por EJA na cidade aumentou muito nesse período em virtude desse crescimento populacional acelerado.

Em Minas Gerais, a Rede Estadual de Educação oferecia cursos regulares de suplência, apoiados na resolução nº 386, de 15 de março de 1991, do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, que dispõe sobre cursos regulares e exames de suplência e de qualificação profissional na Rede Estadual de Ensino. Esse curso, destinado a "substituir ou complementar a escolarização regular de jovens e adultos que não a tenham concluído na idade própria" (MINAS GERAIS, 1991, p. 18), poderia corresponder a qualquer nível da Educação Básica e ser ministrado, preferencialmente, no turno da noite.

Art. 14 – A duração dos cursos regulares de suplência e respectivas cargas horárias guardarão correspondência com o tempo exigido para o ensino fundamental e médio, cumprindo-se, pelo menos, metade da duração e carga horária com ensino direto em classe.

Art. 15 – Nos cursos regulares de suplência será admitido o *regime semestral* e, a partir da 5ª série do ensino fundamental, será permitida a matrícula por disciplina (MINAS GERAIS, 1991, p. 20, grifo nosso).

Soares (1995) afirma que essa resolução manteve as características dos cursos regulares de suplência de iniciativa privada já existentes no estado desde o início da década de 1980¹³⁰. Por meio da expansão de oferta dos cursos regulares de suplência, a tendência é que houvesse uma diminuição da demanda pelos exames de massa, que teriam uma existência temporária, conforme disposto no artigo 55 da referida resolução: "Os exames de suplência

¹³⁰ Dados do Conselho Estadual de Educação/MG apontam que, entre 1991 e 1996, "dois terços dos cursos de suplência pertenciam à iniciativa privada" (SOARES, VENÂNCIO, 2007, p. 141). A expansão por iniciativa municipal seria empreendida somente na década de 1990.

em nível de ensino fundamental, (...), serão realizados no Sistema de Ensino de Minas Gerais, em caráter temporário, até que a demanda potencial destes exames venha a ser absorvida pelos cursos regulares de suplência" (MINAS GERAIS, 1991, p. 25). Acreditamos, portanto, que a década de 1990 se iniciou com diferentes modalidades de oferta de ensino para estudantes jovens, adultos e idosos na Rede Estadual de Educação.

Quando analisamos a RME de Betim, nosso foco de estudo, observamos que a primeira iniciativa pedagógica destinada a estudantes jovens, adultos e idosos no segundo segmento do Ensino Fundamental (ou, usando a denominação anterior, ensino de 5^a a 8^a séries) data somente de 1995, ano que foi implantado, em caráter experimental, o "Projeto Suplência". Segundo depoimentos de nossos colaboradores, até essa época era ofertado o ensino anual, de caráter regular, e não havia nenhum direcionamento ou projeto educacional da Rede Municipal específico para estudantes jovens, adultos e idosos.

Um de nossos depoentes, o professor Danilo, que trabalhou no ensino noturno regular de 1989 a 1994, assim narrou sua participação e nos relatou suas impressões sobre aquele momento: *no início, quando comecei no terceiro turno, o público do ensino regular era de adolescentes e jovens. Lembro-me de que eu trabalhei com alunos que tinham a minha idade (eu tinha 20 anos na época). Era um trabalho normal. Alguns alunos eram trabalhadores, outros não. Alguns tinham a opção mesmo de estudar à noite, porque estavam procurando emprego, outros não. As turmas funcionavam normalmente, como se fosse o diurno, não tinha nenhuma diferença.*

De modo semelhante, o professor Luiz Carlos, que também trabalhou com o ensino regular noturno, porém de 1991 a 1994, nos contou que *havia muitos alunos já na fase final da adolescência, caminhando pra fase adulta. Mas, de uma maneira geral, era grande parte que já estava fora da faixa etária. Nem eram tanto os alunos que eram reprovados dos outros turnos. Boa parte também era daqueles que não estudaram em tempo hábil, porque por algum motivo deixaram de estudar.* O professor reforça nossa consideração de que a expansão industrial de Betim e seu conseqüente crescimento populacional contribuíram para o aumento na demanda por educação para estudantes jovens e adultos: *Naquela época, Betim estava crescendo muito, vinha muita gente de fora, pessoas assim "de roça", do interior, e que não tiveram a oportunidade de estudar em tempo hábil, no tempo correto, e quando chegaram aqui, com as oportunidades que eles estavam tendo, resolveram recuperar o tempo perdido. Já eram aqueles alunos, assim, característicos mesmo de cursar a EJA, mas esses cursos só foram implantados depois. Era um curso tradicional mesmo, seriado, por ano, por nota...*

A professora Mônica Chateaubriand relatou que a partir de 1992, quando iniciou suas atividades como professora da rede, trabalhou no ensino noturno, que era anual. Porém, o público era diferente do descrito por Luiz Carlos e Danilo: *Eu trabalhei com todos os anos escolares. Eram alunos de 13 e 14 anos. Naquela época isso era possível, pois eles trabalhavam e não havia muitos adultos. A grande maioria era adolescente mesmo, que não poderia estar na aula durante o dia por causa do trabalho ou que, por alguma razão, foram expulsos do dia.* Mônica disse também que a escola não tinha espaço físico para atender a todos os que queriam estudar durante o dia, e, desse modo, o turno da noite se tornava uma opção: *Nós tínhamos turmas, inclusive, com alunos de 14 anos, porque a escola era pequena, tinha apenas oito salas e não cabiam os meninos que eram da antiga 8ª série durante o dia; então eles iam para a noite.* A RME oferecia no turno da noite, portanto, as séries finais do 1º grau/Ensino Fundamental não somente para estudantes adultos.

Vila disse que muitas escolas da RME de Betim tinham *até quatro turnos. Mas não era EJA, era ensino normal mesmo. Nas décadas de setenta, oitenta, até parte de noventa, tinha ensino normal. Havia escolas em que as aulas eram de 18h às 22h, 18h às 23h e também de 19h às 23h. Na década de 90 começaram a construir escolas municipais e aí foram diminuindo os turnos em que as escolas funcionavam, mas isso era comum, em todas as escolas.*

Célia de Carvalho (1989) realizou uma pesquisa sobre o ensino noturno na cidade de Ribeirão Preto, em São Paulo, na década de 1970¹³¹. A autora afirma que, como ensino regular, os cursos noturnos começaram no final da década de 1950, "quando grande número de ginásios são abertos para funcionar no período noturno nos grupos escolares. (...) No começo, os primeiros ginásios funcionavam nos grupos escolares e não se destinavam exclusivamente a trabalhadores" (CARVALHO, 1989, p. 19-20). Betim seguiu a mesma tendência observada por Carvalho (1989), de que o ensino noturno representava uma das chances (se não a única) de a população dos bairros periféricos cursar o ginásio ou as séries finais do ensino de 1º grau, visto que esse era o único horário oferecido, mesmo para aqueles que não trabalhavam.

A partir das narrativas de nossos colaboradores, inferimos que até o ano de 1994 não havia um curso específico destinado a estudantes jovens, adultos e idosos RME de Betim. Bitencourt (2009) afirma que a cidade iniciou a década de 1990 sob tensão no debate educacional, tal como ocorreu em nível mundial e nacional. Segundo a autora, o ensino

¹³¹ A autora declara que estudos sobre o ensino noturno começaram a ser realizados de forma mais sistemática apenas no final da década de 1970.

noturno da rede pública municipal oferecido a estudantes jovens e adultos não se constituía uma modalidade específica de EJA. Dados apontados por ela dizem que era oferecido o Ensino Fundamental regular noturno (ou ensino de 1º grau) com quatro anos de duração em 37 escolas da RME.

Carminha, nossa colaboradora, contou que atuou como pedagoga no ensino noturno ainda na década de 1980: *Na Rede Municipal de Betim, eu comecei a trabalhar como pedagoga em 1986, à noite, com alunos de uma faixa etária maior, com mais dificuldade de aprendizagem ou que paravam de estudar.* Ela contou que esse era o perfil de alunos do turno da noite na escola em que trabalhava na Rede Municipal de ensino, a Escola Municipal "Antônio D'Assis Martins", conhecida na cidade como "Gigante" ou "Gigante da Vila", uma das mais antigas da rede e que está localizada no centro. *Quando eu fui para lá, só havia três turmas de ensino regular e, mesmo assim, iriam finalizar, pois havia muita indisciplina, evasão e repetência. Fui com o desafio de abrir mais turmas e fazer um bom trabalho, porque sempre gostei muito do ensino noturno.* Ela conta ainda: *A minha bandeira era o ensino noturno. O prefeito da cidade na época¹³² tinha um carinho muito grande com o "Gigante da Vila"; ele disse que não admitia ver a escola não sendo bem utilizada à noite.*

Carminha lembrou que a falta de um projeto específico que levasse em conta as características dos estudantes jovens e adultos levava a resultados muito insatisfatórios nas escolas da rede que ofereciam o ensino noturno regular. *Era muito comum uma turma de 20 alunos terminar o ano letivo com sete, oito alunos no máximo, sendo que desses, apenas dois ou três eram aprovados. Era desse jeito! Por isso, começamos a trabalhar para tentar reverter esse quadro,* aponta Carminha.

Carvalho (1989), ao investigar o ensino regular noturno na década de 1970, já indicava um alto índice de evasão. Apesar de ter um campo de pesquisa diferente (a cidade de Ribeirão Preto, no estado de São Paulo), a autora afirma que estudos do final da década de 1950 apontavam que seria preferível fechar o ensino noturno, pois o número de evasões e de repetências era muito grande e gerava grandes prejuízos ao Estado. Carvalho (1989) argumenta que a diferença entre o ensino diurno e o noturno, em São Paulo, na década de 1980, não era a repetência, mas sim, a evasão¹³³. "É claro que a evasão pode ser, em muitos casos, uma "repetência branca": o aluno está indo mal, então desiste. Desiste para se

¹³² Carminha refere-se a Newton Amaral Franco, conhecido na cidade como "Biu", que faleceu sem terminar o mandato.

¹³³ Para um estudo mais elaborado, um Estado da Arte sobre evasão e repetência no Brasil publicado na década de 1980, consultar Brandão, Baeta e Rocha (1983).

matricular novamente dois ou três anos em seguida, ou então desiste e vai para o supletivo, ou então, para de estudar" (CARVALHO, 1989, p. 21).

O estudo de Carvalho (1989) chamava a atenção para a necessidade de se repensar a escola pública, modificando principalmente "a colocação de que os alunos são reprovados porque estudam à noite" (p. 21). Ela pondera que também havia reprovação no período diurno. A maior preocupação, no entanto, seria a evasão. A autora complementa que há todo um conjunto de fatores que diferenciam a escola noturna da escola que funciona durante o dia. A constatação dos problemas no funcionamento das escolas no período noturno teria começado, com mais clareza, no fim da década de 1970. Carvalho comenta alguns fatores que considera preponderantes na evasão escolar no ensino regular noturno.

Uma das causas principais está na própria organização da escola. No início do ano, as classes são formadas com 45, 50 ou mais alunos, às vezes até sem lugar para sentar. (...) Outro problema é a questão do horário, pois as escolas são muito rígidas nesse sentido. O aluno tem que assistir a primeira aula, não pode entrar na segunda, precisa ficar até a última. Existe uma incompatibilidade entre o horário da escola e do trabalho. (...)

Outro problema sério é decorrente das condições materiais da escola. Muitas escolas noturnas não têm instalação elétrica adequada, funcionam com luz muito fraca, as lâmpadas queimam com frequência. E há também a questão dos funcionários: as escolas públicas, em geral na periferia, já não têm o módulo completo de funcionários de dia e menos ainda à noite (CARVALHO, 1989, p. 21).

A evasão dos cursos de ensino noturno regular, então, pode ocorrer por vários motivos, conforme destacamos. Um deles pode ser também a falta de um curso de Educação Básica que realmente atenda as especificidades dos estudantes jovens, adultos e idosos. Em Betim, os professores ressaltaram que havia a necessidade de um olhar especial para esse público matriculado no ensino noturno na RME. A professora Fátima afirmou, por exemplo, que *o ensino regular não atendia as características dos nossos alunos adultos*.

É preciso considerar, assim como pondera Fonseca (2005), que a interrupção ou o impedimento da trajetória escolar dos estudantes da EJA não existem apenas "como um episódio isolado de não acesso a um serviço, mas num contexto mais amplo de exclusão social e cultural" (p. 14). Essa interrupção, por sua vez, condiciona também "as possibilidades de reinclusão que se forjarão nessa nova (ou primeira) oportunidade de escolarização" (p. 14).

Na cidade de Betim especificamente, um movimento para desenvolver algum projeto para o ensino noturno se iniciou em 1993, na gestão de Maria do Carmo Lara, do Partido dos Trabalhadores (PT), que também era professora, conforme afirma Carminha: *Em 1993, quando a Maria do Carmo assumiu a Prefeitura, ela me convidou para trabalhar na*

*Secretaria de Educação. Lá se discutia sobre tudo, menos sobre ensino noturno*¹³⁴. *Eu questionei: “Ah, não, mas e o ensino noturno? Não vamos falar nada?”. Então, começamos um movimento, nos colocando junto com os professores do ensino noturno.*

Mesmo não tendo participado especificamente dos processos de organização e implantação da suplência, Alfredo afirmou que, em Betim, *a demanda de alfabetização, portanto, era enorme e crescente. Então, o governo de cunho democrático-popular, tinha um compromisso com essas questões e os jovens e adultos não alfabetizados eram um público importante. Daí a necessidade de se criar um programa específico, destinado a prover educação, pelo menos a alfabetização básica, a esse público. Isso é o que me lembro, pelo menos o que me informaram.*

Posto isso, o município de Betim, seguindo o mesmo caminho das redes municipais vizinhas, não poderia ficar de fora. Belo Horizonte e Contagem já iniciavam discussões sobre EJA em suas respectivas redes de ensino. A cidade de Belo Horizonte, em especial, assim como Betim, elegia naquele período candidatos mais identificados com uma proposta de governo democrático-popular, em uma tentativa de incorporar demandas dos movimentos sociais locais.

Além disso, na década de 1990 em especial houve um crescimento significativo das iniciativas voltadas para a EJA em diversas redes municipais de ensino de todo o país. Segundo Soares (1999), "a desobrigação da União para com a educação de adultos transferiu para estados e municípios a responsabilidade da oferta e do atendimento ao enorme contingente de jovens e adultos com escolaridade incompleta" (SOARES, 1999, p. 28).

Entretanto, Haddad (2007) afirma que, por imposição legal ou por pressão da sociedade, os municípios passaram a tomar em suas mãos a responsabilidade política por atender a população de estudantes jovens e adultos, oferecendo a escolarização básica.

Também vários governos municipais progressistas, a partir da inspiração e presença do professor Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo em 1990, passaram a desenvolver programas de alfabetização e escolarização de jovens e adultos, com a participação da sociedade civil, resgatando o ideário das experiências anteriores ao regime militar, período profícuo do debate sobre EJA na lógica da educação popular. O Movimento de Alfabetização (MOVA), modelo de programa nascido na gestão Freire, espalhou-se por todo o país, em governos municipais e estaduais de diversos partidos, mas principalmente nas gestões do Partido dos Trabalhadores. O modelo implementado, ao envolver entidades e movimentos sociais, acabou por fortalecer no âmbito da sociedade civil a demanda por EJA e experiências educacionais nessa área (HADDAD, 2007, p. 199).

¹³⁴ Observamos que a EJA foi chamada durante muito tempo de "ensino noturno" por parte da Secretaria Municipal de Educação, conforme consta nos documentos oficiais (BETIM, 1996; BETIM, 1999; BETIM, 1999b) e nas falas de nossos colaboradores.

5 – O CURSO DE SUPLÊNCIA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BETIM

5.1 – A implantação do curso

Um diferencial que eu percebia na suplência é que os professores trabalhavam em uma perspectiva mais ampla do que era o curso e qual o seu público, pois ele atendia estudantes jovens ou adultos trabalhadores. Por isso, era necessário ter um diferencial (Carminha).

Na Rede Municipal de Educação de Betim, a primeira escola a pensar uma nova modalidade de EJA foi, segundo a pedagoga Mônica Raquel, a Escola Municipal "Antônio D'Assis Martins" (o "Gigante" ou "Gigante da Vila"), na qual trabalhava. E isso aconteceu antes mesmo de essa discussão se disseminar pelas escolas de ensino noturno da Rede Municipal: (...) *nossa escola se destacava muito. Todos fazem a escola; cada uma tem a sua clientela e suas peculiaridades, mas a nossa era muito boa em termos estruturais, puxava mesmo, sempre as novidades e os questionamentos partiam daqui*, afirmou Mônica Raquel. Carminha reiterou a fala de Mônica: *No "Gigante da Vila", já existia um projeto para estudantes jovens e adultos em que se pensava na acolhida dessa pessoa que não estudou, de modo a incluí-la no processo para que continuasse. Então, o projeto de uma educação diferenciada para estudantes jovens e adultos se iniciou lá mesmo.*

A professora Silvana, que também trabalhava no "Gigante", falou sobre as visitas que ela e colegas realizavam em escolas de outras redes, na busca por novas experiências de EJA: *O Eutair¹³⁵, que era diretor da escola naquela época, já estava olhando a documentação necessária e visitando algumas escolas de outras redes para buscar experiência. Lembro-me de que fomos depois visitar algumas escolas de Contagem e de Belo Horizonte, para escutar o relato dos professores: o que eles já tinham feito; como estavam, quais os projetos com que trabalhavam. Essa foi uma iniciativa da nossa escola.*

Silvana também relatou que, assim como Betim, Belo Horizonte também já estava discutindo sobre novas modalidades de ensino para estudantes jovens, adultos e idosos. *Na época, a discussão sobre a "Escola Plural"¹³⁶ era muito forte, nós líamos muito os textos de*

¹³⁵ Eutair dos Santos foi diretor da Escola Municipal "Antônio D'Assis Martins" de 1994 a 1998 e exerceu o cargo de Secretário Municipal de Educação e Cultura de Betim no período de 1999 a 2000. Atualmente está no seu quarto mandato como vereador na cidade de Betim. É professor de História da rede municipal de educação.

¹³⁶ Escola Plural foi uma experiência realizada na RME de Belo Horizonte na década de 1990 que tinha por objetivo reorganizar o ensino. "Questionava alguns pilares da escola e propunha mudanças, como a implantação da chamada seriação, com o intuito de levar em conta o tempo de aprendizado de cada aluno. A iniciativa deixou

*Miguel Arroyo*¹³⁷. *Eu acho até que foi nessa época que ele veio a Betim, participar de um seminário conosco no Rodoviário*¹³⁸. *A Rede Municipal de Belo Horizonte já estava com bastante material preparado. Como foi o Arroyo quem deu suporte lá, a Rede Municipal de Betim aproveitou e ele veio falar conosco. A gente participava de muitos eventos.*

Observamos que, até 1995, muitas redes públicas municipais começavam a assumir diferentes projetos de EJA, época em que também havia muitas discussões sobre essa modalidade de ensino. A rede pública municipal de Belo Horizonte, por exemplo, uma das que influenciaram a organização da EJA em Betim, começou as discussões sobre EJA concomitantemente com a implantação da Escola Plural, que foi um movimento caracterizado por "modificações estruturais na organização dos tempos e espaços escolares através da constituição dos ciclos de idade de formação, de mudanças no sistema de avaliação e na dimensão curricular" (SILVA, M., 2005, p. 30). A Rede Municipal de Belo Horizonte iniciou cursos de EJA em 1971, com a implantação do primeiro curso regular de suplência (SOARES; VENÂNCIO, 2007a). Além disso, o número de escolas dessa rede que ofereciam EJA nas décadas de 1970 e 1980 (três) foi ampliado para cerca de 60 escolas na década de 1990. Até então, segundo Maria Clemência Silva (2005), a oferta de cursos de suplência era feita somente pelo Estado.

A Rede Municipal de Educação de Contagem, por sua vez, ofereceu, a partir de 1989, dois programas específicos para o Ensino Fundamental para estudantes jovens e adultos, chamados Programa de Educação Básica e Projeto Coruja (semelhante ao ensino regular noturno). Hasla Pacheco (2010) faz um histórico da EJA em Contagem e destaca que, em 1994, iniciou-se um atendimento distinto em uma escola da rede, estruturado na forma de suplência, que, posteriormente, foi ampliado para toda a Rede Municipal. Esse atendimento assemelha-se, pois, ao do formato implantado em Betim.

Verificamos, portanto, que nessa época houve uma ampliação da oferta municipal de Educação Básica na região próxima a Betim. Além disso, outro ponto importante que também influenciou as discussões sobre EJA em Betim foi destacado por Carminha: (...) *nessa mesma época, logo que iniciamos esse trabalho*¹³⁹, *começou uma discussão, em nível nacional, sobre*

de ser adotada em meados da década de 2000". Informação disponível em <<https://www.ufmg.br/online/arquivos/018743.shtml>>. Acesso em 04 de set. 2014.

¹³⁷ Miguel González Arroyo, sociólogo e educador espanhol, é professor titular emérito da Faculdade de Educação da UFMG. Foi Secretário Adjunto de Educação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, coordenando e elaborando a implantação da proposta político-pedagógica da Escola Plural. Participou da elaboração de propostas educativas em várias redes estaduais e municipais do país.

¹³⁸ Silvana refere-se ao Clube Atlético Rodoviário, cuja sede era muito utilizada para eventos na área de educação em Betim na década de 1990.

¹³⁹ Caminha refere-se às discussões sobre EJA que a RME de Betim começava a realizar naquela época.

educação escolar de jovens e adultos. Um levantamento realizado por Haddad (2002), por exemplo, apontou que, no período compreendido entre 1986 e 1998, foram elaborados cerca de 222 trabalhos (entre dissertações e teses) sobre EJA¹⁴⁰. Contudo, ainda que esse levantamento tivesse acusado um aumento considerável em relação a pesquisa anterior (HADDAD; DI PIERRO, 1988¹⁴¹), os estudos envolvendo EJA representavam apenas 3% da produção acadêmica nacional na área de Educação¹⁴².

A Conferência Mundial de Jontiem, realizada na Tailândia em 1990, também foi um marco importante, propondo uma década da "Educação Para Todos" e ampliando a visão sobre a EJA. Esse evento prometia muito em relação ao futuro dessa modalidade de ensino, pois nele foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que propunha "uma abordagem global do problema educacional no mundo, uma importante ampliação do conceito de educação básica e ações coordenadas em vários níveis" (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 68). Essa declaração resultou em um documento que deu destaque à EJA, incluindo "metas relativas à redução de taxas de analfabetismo, além da expansão dos serviços de educação básica e capacitação aos jovens e adultos, com avaliação sobre seus impactos sociais" (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 68). Esse documento foi importante para a disseminação de políticas públicas de EJA, ainda que tenha se restringido à alfabetização e não tenha tomado a Educação Básica em seu sentido mais amplo (TORRES, 1999).

Em vista do que acabamos de dizer, consideramos que, na primeira metade da década de 1990, havia uma "atmosfera" diferente em relação à EJA. As políticas públicas, com a Constituição Federal de 1988 e o processo de elaboração da nova LDB (que foi promulgada em 1996), demonstravam preocupação e conferiam um novo sentido a essa modalidade de ensino. Redes Municipais de Educação da região circunvizinha a Betim e mesmo em outras regiões de todo o país igualmente já discutiam novos modelos de organização para o ensino noturno. O aumento no número de trabalhos e pesquisas sobre EJA também contribuiu para esse momento.

¹⁴⁰ O autor utilizou como fonte principal dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Ele analisou todos os trabalhos, catalogando-os em cinco temas: professor, aluno, concepções e práticas pedagógicas, políticas públicas de educação de jovens e adultos, educação popular.

¹⁴¹ Nesse estudo, Haddad e Di Pierro (1988) identificaram 192 títulos relacionados à Educação de Jovens e Adultos e ao Ensino Supletivo. Desses, foram analisados 53 trabalhos, entre teses, dissertações, livros, artigos de periódicos e documentos.

¹⁴² Não podemos deixar de citar que a década de 1990 foi um período de grandes mudanças nos programas de pós-graduação no país, especialmente relacionados à diversificação, à expansão da oferta e à flexibilização de modelos desses cursos. Para uma análise pormenorizada desse assunto, consultar Regina Hostins (2006).

O professor Vila alegou ter acompanhado a implantação do projeto de suplência, mesmo não estando em sala de aula. *Eu fiquei um período em 1995 e depois saí; foi quando eu assumi um cargo na Secretaria de Governo, então só acompanhava as discussões. Nessa época o meu irmão era secretário¹⁴³ e eu era do Sindicato, na verdade, eu tinha acabado de sair do Sindicato e antes a gente discutia muito sobre o ensino noturno. Foi nessa época que estava se implantando um primeiro projeto municipal de educação para adultos. Contudo, o que ainda imperava era o ensino regular anual. Nosso depoente Luiz Carlos afirmou que quando mudou de escola em 1994 e foi trabalhar na Escola Municipal "Raul Saraiva Ribeiro" o ensino ainda era seriado. Porém, ele acredita que a organização do ensino noturno mudou em 1995: (...) mudou a maneira como era feita, a separação dos anos, dos ciclos. Eu acho que foi em 1995 a implantação desse ciclo para alunos adultos, mas eu não tenho certeza. Mas esse ciclo começou primeiro com o nome de "suplência"¹⁴⁴.*

Nesse sentido, considerando as narrativas orais e os documentos oficiais, percebemos que o ano de 1995 foi chave para o ensino noturno na RME de Betim, pois começou-se a discutir a implantação de um novo curso de segundo segmento do Ensino Fundamental, para estudantes jovens, adultos e idosos. Contudo, cabe questionar: Qual a necessidade, segundo nossos colaboradores, de se rever o ensino que até então era ofertado a estudantes jovens, adultos e idosos na RME? Por que (e para quê) se repensar o modelo de organização e o processo de ensino dos cursos noturnos?

Para responder a esses questionamentos, o professor Luiz Carlos trouxe-nos alguns indícios. Para ele, essa necessidade de mudança *aconteceu em função das características dos alunos que nós tínhamos. Aquilo era geral, todo mundo observava que a maneira de trabalhar com eles era diferente; que eles tinham um perfil diferente daqueles alunos que estavam dentro da faixa etária normal. Luiz destacou os motivos dessa diferença: Você dar aula pra uma senhora, para um senhor aí, na época lá, acima de 40, 50 anos, no que era chamado de 5ª série na época, e você trabalhar pra um menino de 11 anos na 5ª série são perfis diferentes, não é? Bem diferentes. Objetivos diferentes, também. Eu tinha senhoras, lá, que eram minhas alunas, falavam que queriam aprender alguma coisa pra ajudar o filho nas tarefas escolares, coisas nesse sentido assim.*

A pedagoga Mônica Raquel afirmou que a necessidade de mudança realmente atendia a uma demanda da própria cidade. Porém, para ela, esse projeto teria um tempo de duração

¹⁴³ O irmão de Vila, Carlos Roberto de Souza, foi Secretário Municipal de Educação em Betim por diversas gestões.

¹⁴⁴ Luiz Carlos parece fazer confusão com o CEAN (Ciclo de Ensino Aprendizagem do Noturno), que era organizado em ciclos de ensino/aprendizagem.

determinado; quando fosse alcançado um certo número de estudantes que concluíssem o curso, ele se encerraria: *Eu acredito que, quando esse projeto foi realizado, ele tinha um tempo de duração determinado. O objetivo era corrigir esse fluxo de adultos que queriam encerrar o Ensino Fundamental.*

Com essa intenção, a RME de Betim propôs a implantação, em caráter experimental, de um "Projeto de Suplência", a ser oferecido em quatro escolas (BETIM, 1996, 1999). Segundo Carminha, que foi uma das funcionárias da Secretaria de Educação que coordenou a suplência, a escola participava por adesão e somente algum tempo depois o projeto se estendeu para toda a rede. A pedagoga Eliana confirmou essa versão: (...) *as escolas foram convidadas a oferecer a suplência, montar mesmo um projeto de EJA. Nas reuniões que havia na Secretaria de Educação, uma vez perguntaram quem tinha interesse em participar; eu me ofereci, levei a proposta para a escola. A gente votou e a maioria aceitou. Até então o projeto político-pedagógico da nossa escola não previa essa modalidade.*

Sobre a implantação do curso de suplência, a pedagoga Mônica Raquel lembrou que no início chegavam muitos alunos. Ela explicou os procedimentos utilizados em sua enturmação: (...) *a gente fazia tipo uma entrevista com eles, até para conhecê-los. Tínhamos um roteiro de entrevista e, a partir dela, a gente detectava a necessidade, o nível do aluno e montávamos as turmas. A professora Silvana foi uma das convidadas para participar da implantação do projeto de suplência no "Gigante", mesma escola de Mônica. Ela contou: nossa escola foi a primeira mesmo e logo depois vieram outras, mas a nossa equipe foi a primeira a estudar sobre o assunto. No início, nós pegamos os documentos de Contagem e também da UFMG para estudarmos e vermos como seria o perfil dos alunos, como iríamos trabalhar e que tipo de metodologia utilizar.*

A fala de Silvana confirma nossa impressão de que as estratégias de organização do curso de suplência foram influenciadas pelo formato de outros projetos de EJA. Alfredo, por sua vez, reafirmou a parceria da Rede Municipal de Educação de Betim com outras redes: (...) *havia reformulações na Educação Básica em geral, no sentido de imprimir uma perspectiva e uma dinâmica de trabalho focadas na inclusão educacional. Havia uma tentativa de inversão das prioridades do currículo escolar para trabalhar a partir da realidade e experiências concretas dos alunos, que era o chavão da época. Uma tentativa de colocar em prática as teses de Paulo Freire. Além de uma grande relação cooperativa com Belo Horizonte e com o*

Rio Grande do Sul¹⁴⁵, que desenvolviam os projetos “Escola Plural” e “Escola Cidadã”, respectivamente”.

Acreditamos que um dos projetos que influenciou a organização do curso de suplência foi o "Projeto Supletivo" do Centro Pedagógico - Escola de 1º grau da UFMG, que atualmente é o PROEF-2 da Escola de Educação Básica e Profissional da mesma Universidade. Além dos projetos de EJA oferecidos pela rede pública municipal de Contagem, Belo Horizonte e Porto Alegre, e também o PROEF-2 da UFMG, como citado por Silvana e Alfredo, observamos que, pelos documentos oficiais, a RME de Betim se inspirou também em outras experiências pedagógicas conhecidas no país. Foram citadas a Escola Plural, em Belo Horizonte/MG; a Escola Sindical – Belo Horizonte/MG¹⁴⁶; a Escola Cidadã de Porto Alegre/RS; a Escola Candanga de Brasília/DF¹⁴⁷, a SEJA MOVA–SP¹⁴⁸ e o Projeto Zé Peão – PB¹⁴⁹ (BETIM, 1999b).

Tendo, pois, esses modelos como pano de fundo, nossos colaboradores contaram que, para estruturar essa nova modalidade de ensino na RME de Betim, os professores e pedagogos das quatro escolas selecionadas para oferecer a suplência de forma experimental se reuniam em horário extraturno. O objetivo dessas reuniões era planejar as atividades e os projetos a serem desenvolvidos, estudar sobre o perfil dos estudantes jovens, adultos e idosos e participar de formações sobre o assunto. Silvana lembra como eram realizadas essas ações de formação docente: *Fazíamos isso em um dia de estudo. Na terça-feira a gente ficava a tarde*

¹⁴⁵ Alfredo refere-se à Escola Cidadã/SEJA – MOVA, que foi uma experiência da Rede Municipal de Educação de Porto Alegre/RS, implementada na década de 1990, que tinha os ciclos de formação humana como princípio de organização pedagógica (UBERTI, 2007).

¹⁴⁶ Em parceria com a Secretaria de Educação de Belo Horizonte/MG, a Escola Sindical 7 de Outubro desenvolveu uma experiência de educação de adultos, o “Projeto de Educação de Trabalhadores – PET, na região do Barreiro, com o propósito de subsidiar a construção de uma proposta político-pedagógica de formação de adultos trabalhadores na cidade de Belo Horizonte. Tal parceria, posteriormente, se transformou num convênio formal assinado entre a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, a Escola Sindical 7 de Outubro e o Instituto Sindacale per la Cooperazione allo Sviluppo – Centrale Italiana di Sindacati di Lavoratori” (BELO HORIZONTE, 2002, p. 10).

¹⁴⁷ A Escola Candanga foi um projeto educacional implantado em Brasília/DF e tinha “cunho popular, que procurava não limitar seu foco a indicadores e metas quantitativas. Este projeto ofereceu oportunidades para a participação efetiva das famílias na escola, inclusive, oferecendo educação para pais e mães de baixa renda, procurando, dessa forma, estimular o desenvolvimento da comunidade como um todo” (MORAES, 2009, p. 173). Adotava ciclos de formação como estrutura organizacional e pedagógica. O projeto foi suspenso em 2001, quando outro partido político assumiu o governo.

¹⁴⁸ O Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos de São Paulo – MOVA/SP foi uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e grupos sociais que já desenvolviam trabalhos de alfabetização. Foi criado em 1989 e durou até 1992, sendo retomado em 2001; foi considerado “referência para o surgimento de vários outros programas em diversos municípios e estados que tinham administração progressista” (SANTOS, 2007, p. 13).

¹⁴⁹ O projeto se chama “Escola Zé Peão” e foi criado em 1990, por um grupo de professores da Universidade Federal da Paraíba e diretores do Sindicato dos Trabalhadores da Indústria da Construção Civil e do Mobiliário de João Pessoa – PB. Sua proposta educativa é voltada para a alfabetização e Educação Básica para os trabalhadores, utilizando-se o próprio local de trabalho para a realização das atividades pedagógicas. Para maiores informações, consultar Ireland (2004).

toda estudando e, à noite, ia normalmente para a sala de aula. Nós tínhamos o nosso período de projeto e nos encontrávamos com o grupo todo da suplência. No início foram apenas os professores da escola e depois foi ampliando para encontros com outras escolas, pois era um número menor.

Segundo nossos colaboradores, esses encontros se realizavam entre os professores de cada escola e também entre todos os professores das quatro escolas, em semanas alternadas. Lázaro afirmou: *Quinzenalmente íamos intercalando com as reuniões dos professores da própria escola.* Silvana lembrou que, nas formações, *a gente chegava à uma hora da tarde e ficávamos até às 18h com o grupo, estudando e discutindo. Só à noite é que a gente ia para a sala. Ali a gente fechava todos os projetos e combinava tudo.* Eliana informou que as reuniões eram feitas nas escolas: *Às vezes se escolhia uma dessas escolas e centralizava lá.* A pedagoga Mônica considerou que as reuniões eram bem organizadas: *Em todas as reuniões tinha-se uma pauta. Por exemplo, hoje, o que nós vamos ver?* Isso era importante, segundo Mônica, *para saber qual é a demanda daquela reunião, que acontecia fora do horário de aula.*

Carminha relatou que compartilhava a coordenação da suplência com a pedagoga Isabel de Sousa Oliveira e Silva (falecida em 2010). Nessas reuniões, elas falavam *sobre as possibilidades de se trabalhar com projetos em que todas as disciplinas estivessem engajadas. Nós elaborávamos o planejamento com eles, que sempre levavam uma tarefa para executar durante a semana, até o próximo encontro. Era uma coisa bem dinâmica, não era só ouvir, ler ou escrever.*

Silvana contou que os professores tentavam aproveitar ao máximo o tempo da reunião: *A gente ainda falava: "vamos aproveitar muito", porque a gente não pode perder essa oportunidade de ter esse tempo. Se a gente começasse a não participar ou fizesse outras coisas, porque, por exemplo, às vezes o professor chegava e ia corrigir prova, não estava prestando atenção, então falávamos: "Gente, não vamos fazer isso; se não, perderemos nosso espaço".* Lázaro reafirmou essa ideia: *a gente não ficava "batendo papo" em reunião. Era muito proveitoso, eu aprendia muito; não era um aprender que ficava só para mim, eu aprendia e levava aquilo para a aula.*

Carminha acrescentou que ela e Isabel também tinham tarefas: *Os professores não vinham toda semana. Quando era para estudar algo específico eles vinham e deixavam tarefas para nós, da coordenação. Nós tínhamos que estudar também, mandar para eles a produção que fizeram em conjunto para que na próxima vinda, eles já trouxessem a*

intervenção que fizeram. Está achando que era "mamão com açúcar"? Não era, dava muito trabalho. Mas era só alegria.

Um ponto importante a ser destacado é que esses encontros eram remunerados, conforme declarou a pedagoga Mônica Raquel: *Esses encontros eram feitos com professores de todas as áreas e nós recebíamos para isso. Por ser fora do horário de trabalho e como tinha aula todos os dias, nós recebíamos por fora.* A pedagoga Eliana também nos relatou que o incentivo da remuneração ajudava muito com relação à possibilidade de agendar essas reuniões de planejamento e formação fora do horário de trabalho: *Como havia essa possibilidade da hora extra, chamava atenção do pessoal. Como era uma coisa que eles recebiam para participar, então havia disponibilidade para ser em outro horário, ou até mesmo no sábado.*

Freire (2001), quando atuou como Secretário Municipal de Educação de São Paulo, destacou a importância desse tipo de valorização dos educadores:

O Estado pode ajudar, como tentamos na prefeitura de São Paulo, pagando horas para que os professores estudem. Se a educação é realmente uma prioridade, então é preciso conseguir dinheiro para que os professores, em sua casa ou na escola, tenham horas para estudar dentro da jornada de trabalho. Os cursos de formação permanente devem ser pagos. O magistério tem que receber seu salário sem descontos. A compreensão que o poder público tem do trabalho do magistério deve incluir as horas nas quais o professorado está se preparando para ser melhor professor¹⁵⁰.

Notamos, entretanto, que os educadores entrevistados na RME de Betim se sentiam valorizados não somente pela remuneração advinda das formações nas quais participavam, mas pela oportunidade de se ter um tempo de discussão, estudos e planejamento, que julgavam essencial para o bom desenvolvimento dos trabalhos nos cursos de suplência.

A partir de considerações de Dalila Oliveira (2013), observamos que não é somente a remuneração o fator preponderante a ser considerado na valorização da profissão docente. A possibilidade de participar de uma formação continuada em serviço também é um dos critérios a ser levado em conta. Nosso colaborador Lázaro, por exemplo, enfatizou que o trabalho realizado, a partir das formações, era muito elogiado: *O nosso grupo era tão harmônico e fazia um trabalho tão espetacular, que foi muito divulgado na época. Éramos muito valorizados por isso. Tanto é que, nos anos seguintes, muitos professores que não queriam trabalhar à noite de jeito nenhum, passaram a querer trabalhar na suplência. Isso*

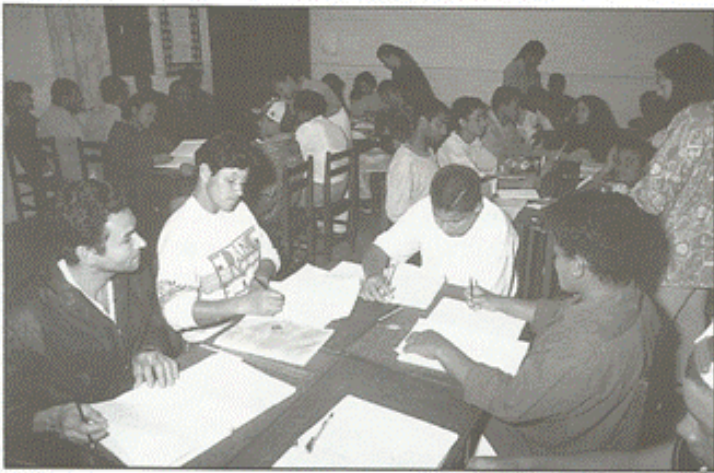
¹⁵⁰ Freire (2001) destaca que essas ações eram frequentes quando ele atuou como Secretário de Educação da cidade de São Paulo entre 1989 e 1991.

por causa do trabalho desenvolvido, que era mesmo muito interessante. Consideramos, então, que situações como essas contribuíam para a valorização dos professores naquele período.

O trabalho desenvolvido pelos educadores da suplência foi divulgado na Revista "Rede"¹⁵¹, edição de 1998, que apresentou uma reportagem contando sobre um pouco sobre o projeto e seus objetivos.

SUPLÊNCIA - Um novo olhar sobre a educação de jovens e adultos

■ A experiência da Suplência em Betim passa, hoje, por um avaliação de conceitos e objetivos, com a finalidade de oferecer ao aluno um sistema de ensino que valorize sua prática de vida. Desse modo, a sala de aula torna-se um laboratório para o aprendizado formal da educação e também da troca de experiência de vida de cada um. Desde 1995, a Suplência transformou-se, no Município, em suporte para desenvolver no educando a consciência de si mesmo, enquanto sujeito crítico da realidade e condutor do próprio destino. Em Betim, o projeto faz parte da administração popular, garantindo acesso ao ensino àqueles que não tiveram oportunidade de estudar. São cerca de 3.075 alunos com idade entre 14 e 60 anos, distribuídos em 24 escolas.



Alunos e professores de Suplência da E. M. Alice Pinheiro

De acordo com Marcos Antônio de Assis, professor do curso de Suplência da Escola Municipal Olímpia Maria da Glória, bairro Alterosas, uma das características dos alunos é a facilidade de se envolverem emocionalmente com os professores, criando um clima de

amizade que facilita o aproveitamento escolar, a socialização, o desenvolvimento do pensamento crítico e a expressão de suas idéias. Ele explica ainda que com o decorrer do tempo os alunos mudam as suas relações com a família, com a vida e com o trabalho.

9

¹⁵¹ A RME de Betim possuía uma revista de divulgação de suas atividades, chamada "Rede". Supomos que essa revista não fosse de periodicidade regular, visto que as duas edições a que tivemos acesso datam de julho de 1996 (edição número 3 da revista) e julho de 1998 (edição número 4). Essas revistas (bem como outros materiais) foram emprestadas por Carminha, nossa colaboradora.

O também professor de Suplência, Márcio José Gontijo, da mesma escola, confessa que os alunos não querem abandonar o curso através do qual eles tomaram consciência de si mesmos e tornaram-se críticos, observadores, solícitos e capazes de assumir compromissos frente à realidade.

+ + +

O curso regular de Suplência em Betim é um processo de ampliação da formação de jovens e adultos e, por certo, sua concepção e metodologia influenciarão na

renovação do ensino nos próximos anos. Educa-se para a liberdade, o ensino torna-se uma construção diária com participação dos alunos, com autonomia dos professores na realização do trabalho. Exemplo disso é o aluno Ronaldo, bairro PTB, que desenvolveu sua história pessoal até tornar-se candidato a presidente da associação comunitária de seu bairro.

+ + +

Para Rosa, aluna da 8ª série de Suplência da Escola Municipal Antônio D'Assis Martins, o Gigante,

a experiência de Suplência que está vivendo é totalmente nova. "Aprendemos a participar e ver que as coisas não podem ser aceitas do jeito que elas se apresentam". Essa visão crítica é ressaltada na música "Escola Plural", de Lúcia Helena e Rubião, que em um dos seus trechos diz: "Quem de noite vai estudar/ precisa de muita ação/ acaba com o cansaço/ só com a participação/... Querem aprender a ler/ a somar, multiplicar/ mas querem também um tempo/ pra poder dialogar".

SUPLÊNCIA COM CARACTERÍSTICAS ESPECIAIS

A implantação da Suplência sofreu resistência, tanto de alunos quanto de professores. Mas o desenvolvimento da idéia gerou até uma escola de alfabetização para adolescentes em situação de risco, a Oficina-Escola Rosalino Filipe. Em Betim, o curso de Suplência volta-se essencialmente para a formação humana, buscando desenvolver os aspectos intelectuais, afetivos e sócio-culturais.

+ + +

O índice de aprovação de 5ª à 8ª série é também fator de otimismo para os envolvidos na Suplência. De acordo com Izabel de Souza, uma das coordenadoras do curso, esse índice chegou, em média, a 90%, conforme os dados do ano passado. Segundo ela, isso se deve à interação entre alunos e professores, e também à existência de espaço próprio de formação permanente para os últimos.



Maria do Carmo Gomes Amaral - Coordenadora do curso de Suplência

"Além desse dado, contabilizamos também o desenvolvimento dos alunos em socialização e participação nos trabalhos; eles vêm aprendendo a pensar e a expressar suas idéias e anseios há muito guardados e que por falta de oportunidade, dificuldade de expressão ou inibição, não punham pra fora", enfatiza Maria do Carmo Gomes Amaral, também coordenadora do curso.

10

Argumenta ainda que é oferecido um espaço cultural com características da vida adulta, visando o sucesso dos alunos e o prazer de estudar.

Os professores salientam que nesse processo eles são mediadores do aprendizado, já que os alunos levam para a sala de aula uma enorme bagagem de conhecimento e experiências que os tornam capazes de vivenciar o momento histórico. "Estas experiências servem para os professores basearem o seu planejamento de aulas e criarem situações que facilitem o aprendizado", explica Izabel de Souza. Ela enfatiza que os professores têm um espaço para se capacitarem permanentemente e que a realização do trabalho nas salas de aula são momentos de liberdade e autonomia, em que professores e alunos reconstróem coletivamente os conhecimentos. Betim tem aproximadamente 100 educadores envolvidos no curso regular de Suplência, da 5ª à 8ª série; e 35 de 1ª à 4ª série.



Izabel de Souza - Coordenadora do curso de Suplência

Figura 6 – Reportagem sobre o Projeto "Suplência" (BETIM, 1998, p. 9-11)

Também encontramos dois folders utilizados para divulgação do curso de suplência e de alfabetização¹⁵² na RME de Betim:



Figura 7 – Folders de divulgação dos cursos de suplência da RME de Betim

Mônica Raquel considerou como muito importantes os processos de formação de professores para o curso de suplência, pela sua contribuição para o planejamento das tarefas: (...) *quando estávamos iniciando esse trabalho, a gente não tinha nenhuma formação, nenhuma orientação clara; trabalhávamos de acordo com a demanda e as nossas necessidades.* A pedagoga Eliana ressaltou que as reuniões de formação eram muito produtivas: *A gente levava muita troca de experiência, era o que realmente acontecia.*

Silvana lembrou que, com a ampliação do número de escolas que ofereciam a suplência, as equipes passaram a receber uma assessoria, contratada pela Secretaria de Educação. *Quando o grupo de escolas que oferecia a suplência era um pouco maior, nós nos juntávamos para ter assessoria de uma equipe da UFMG e nos separávamos por área. No*

¹⁵² O curso de alfabetização para estudantes jovens adultos e idosos chamava-se PROSA (Programa Suplementar de Educação de Jovens e Adultos) e foi oferecido na década de 1990 pela Prefeitura Municipal de Betim em parceria com organizações não governamentais, igrejas e associações comunitárias. Os entrevistados Maria do Carmo Amaral e Alfredo Elmer Jonhson Rodriguez explicaram sobre seu funcionamento.

grupo da Matemática era a Conceição¹⁵³ a nossa assessora; no grupo de Português também havia uma assessora da UFMG e isso acontecia em todos os outros conteúdos. Cada área do conhecimento tinha uma assessoria, até mesmo para entendermos o processo de aprendizagem do adulto, conhecer a clientela que estávamos recebendo e suas necessidades.

Os professores reconheceram que precisavam de ajuda para melhor entender quem eram os sujeitos que buscavam a escolarização; por isso, solicitaram assistência. Silvana contou: *Nós pedimos essa assessoria. Como o pessoal da UFMG já tinha um projeto de educação de adultos, ficava mais fácil trazer a experiência deles para o nosso grupo de professores. Estávamos começando e queríamos saber como funcionar, como seria o projeto mesmo. Percebemos que era um público novo e diferente da realidade a que a gente estava acostumada. Durante o dia, a gente tinha uma realidade e, à noite, outra completamente diferente.*

Eliana descreveu a dinâmica dessas formações realizadas juntamente com as outras escolas e a assessoria externa ou com a coordenação da Secretaria de Educação: *Havia alguns assessores da UFMG, que participavam quando as reuniões eram na SEMED. Depois a gente separava o que íamos trabalhar e se reunia por escola. Quando havia um encontro maior de todo o grupo, eles vinham. Sempre havia um "para-casa": "Vocês vão discutir sobre isso e trazer para a próxima reunião". Aí a gente se reunia por escola novamente.*

Lázaro reforçou as colocações de Eliana, afirmando que algumas reuniões eram feitas na sede do Clube Rodoviário, com todo o grupo da suplência. *Primeiro, havia um momento com todos juntos e depois, por área.* Nessas formações, os professores contaram que estudavam bastante sobre EJA, especialmente sobre o perfil de estudante a quem o curso de suplência era direcionado. A equipe de assessores era, em sua maioria, de professores da UFMG, da Faculdade de Educação ou do "Projeto Supletivo" do Centro Pedagógico – Escola de 1º grau: Iria Luiza de Castro Melgaço (Ciências); José Raimundo Lisbôa da Costa (História); Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca (Matemática); Rita Elizabeth Durso Pereira da Silva (Geografia). Já Áurea Regina Damasceno (Língua Portuguesa) era professora da Rede Municipal de Belo Horizonte¹⁵⁴.

¹⁵³ Silvana refere-se à Profa. Dra. Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca, da Faculdade de Educação da UFMG. Conceição foi assessora da área de Matemática na construção do Projeto Político Pedagógico da Suplência na RME de Betim. Na época, a professora já integrava o Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA) e também o Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG. Atualmente ela continua participando do NEJA e coordena o Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da Universidade.

¹⁵⁴ Fonseca et al. (1998) afirmam que os professores foram contactados individualmente, mas que, naquele momento, todos participavam de um grupo de pesquisa interdisciplinar, vinculado ao Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA) da UFMG.

Segundo Maria da Conceição Fonseca et al. (1998, p. 97), o objetivo das formações era "elaborar o instrumento diagnóstico dos alunos, planejar e empreender sua aplicação, e analisar os dados coletados, para posterior construção de referenciais básicos necessários na definição das metas e objetivos do projeto político-pedagógico de suplência"¹⁵⁵. Essa etapa, ainda de acordo com Fonseca et al. (1998), foi prevista para o período de setembro a dezembro de 1995, quando o grupo de professores, com o apoio dos assessores, se dedicaria a discutir

acerca da prática pedagógica e levantamento dos primeiros dados sobre a proposta, funcionamento, dificuldades e perspectivas do ensino de suplência na Rede Municipal de Betim; à organização das informações coletadas e elaboração de textos para subsidiar a proposta de diagnóstico dos alunos; à seleção de textos relativos à Educação Básica de Jovens e Adultos que, atendendo a demanda dos educadores envolvidos, pudessem prestar contribuição ao desenvolvimento desta etapa; à discussão da proposta de diagnóstico, definição e elaboração do instrumento de pesquisa diagnóstica e sua aplicação, tratamento e análise dos dados coletados; e, finalmente, à elaboração de um relatório desta primeira etapa (FONSECA et al., 1998, p. 97).

É importante destacar que outros tipos de assessoria também eram ofertados durante o curso de suplência e que não eram restritas a professores de outras redes ou da UFMG. Silvana contou: *Certa vez, durante a assessoria, uma professora deficiente visual veio falar conosco sobre a percepção dela de mundo, porque alguns pedem ajuda e outros não gostam de ser ajudados. Acontece isso mesmo, alguns têm um preconceito consigo próprios, "não, pode deixar que eu consigo...", e outros não. Precisávamos saber como lidar com uma situação dessas, por isso pedimos ajuda. Então, sempre que a gente sentia necessidade, alguém nos ajudava. Essa professora deficiente visual que veio não era da UFMG, era uma professora da rede mesmo, que veio relatar suas experiências para nós. Não ficávamos presos somente à assessoria da UFMG. Por isso, diversos educadores eram convidados a ministrar formações para os educadores do curso de suplência.*

Alguns professores salientaram o que era estudado nessas formações. Lázaro mencionou o estudo de vários autores: (...) *líamos textos do Edmar Rabelo*¹⁵⁶, *do Sacristán*¹⁵⁷, *do Celso Vasconcellos*¹⁵⁸ e *da Marilena Chauí, Perrenoud*¹⁵⁹, *Jussara Hoffmann*¹⁶⁰, por

¹⁵⁵ Nenhum colaborador se referiu a esse diagnóstico, apesar de vários terem comentado bastante sobre o processo de produção desse documento.

¹⁵⁶ Edmar Henrique Rabelo é professor de Matemática aposentado do Centro Pedagógico da UFMG.

¹⁵⁷ José Gimeno Sacristán é um pedagogo espanhol, autor de diversas obras na área de currículo.

¹⁵⁸ Celso dos Santos Vasconcellos é pedagogo e filósofo, Mestre em História e Filosofia da Educação pela PUC/SP e Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. Escreveu diversas obras sobre avaliação, disciplina e Educação, em geral.

¹⁵⁹ Philippe Perrenoud é pesquisador suíço e atua nas áreas relacionadas a currículo e práticas pedagógicas.

exemplo. Alfredo também citou alguns autores, afirmando que os cursos de formação de educadores eram muito intensos, com debates, leituras de textos novos, especialmente nas novas abordagens pedagógicas, discutindo as teses de Emília Ferreiro¹⁶¹, Piaget, Brandão¹⁶², Gadotti¹⁶³, Freire, Libâneo¹⁶⁴, Saviani¹⁶⁵, o próprio Arroyo e os projetos do pessoal do Rio Grande do Sul. Para ele, o estudo desses autores era especialmente importante: Creio que essas novas vertentes estimulavam nos educadores mudanças de atitude, de comportamento e de metodologia, dentro da sala de aula e do espaço escolar. Claro que com muita dificuldade.

Alfredo realçou as dificuldades desse trabalho de formação: *Sempre pesou muito a novidade, sempre todo mundo desconfiou muito da novidade. Nem sempre o que é novo é bem recebido, seja por desconfiança ou por achar que com o novo se perde muita coisa.* Outros assuntos, tais como discussões sobre o perfil de estudantes jovens, adultos e idosos ou sobre a elaboração de projetos na escola, foram mencionados por Silvana, Carminha e Eliana¹⁶⁶.

Fonseca et al. (1998) informam que os temas a serem estudados nas reuniões partiram de demandas dos próprios educadores envolvidos com o curso. O foco das discussões, todavia, independentemente dos autores escolhidos, centrou-se nas dificuldades e nos limites do ensino que então se processava na suplência, tendo como referência os seguintes eixos:

- materialidade; - organização de tempos/espacos; - especificidades do ensino noturno (e da *suplência*); - evasão e repetência; - avaliação; - currículo escolar e áreas do conhecimento; - qualidade de ensino; - formação de professores; - cotidiano de sala de aula; - perfil do professor e perfil do aluno; - interrelações professor-aluno; - relação de trabalhos com a escola e com a SEMED (FONSECA et al., 1998, p. 97).

¹⁶⁰ Jussara Hoffmann é pesquisadora e consultora na área de avaliação educacional.

¹⁶¹ Emília Beatriz María Ferreiro Schavi é psicóloga e pesquisadora na área de alfabetização e psicologia.

¹⁶² Carlos Rodrigues Brandão é psicólogo, mestre em antropologia e doutor em ciências sociais. Desenvolve pesquisas na área de cultura e educação popular.

¹⁶³ Moacir Gadotti é pedagogo e filósofo, desenvolve trabalhos nas áreas de educação, Paulo Freire, filosofia da educação, educação de jovens e adultos e educação para a sustentabilidade.

¹⁶⁴ José Carlos Libâneo é filósofo e doutor em Educação.

¹⁶⁵ Dermeval Saviani é filósofo e pedagogo.

¹⁶⁶ Tivemos acesso a um compilado de textos que provavelmente foram estudados nessas formações. Com o título "SEJA - Os excluídos da escola - Uma proposta de currículo", da Prefeitura Municipal de Betim (BETIM, 1998a), traz diversos artigos e materiais datados de 1998 e um cabeçalho informando ser o material da "Equipe Suplência - 1ª a 8ª série". Esse compilado encontra-se disponível na biblioteca da Faculdade de Educação da UFMG, mas não sabemos qual a sua origem. Entre os textos que esse material contém, além de diversas menções a Paulo Freire, encontram-se "Jovens e Adultos no ensino supletivo: diversidade de experiências", de Maria Virgínia Freitas (1998); "Educação Fundamental de Pessoas Jovens e Adultas e a nova LDB: Políticas de Inclusão e Exclusão de direitos", de Sérgio Haddad (1997); "Educação Popular de Jovens e Adultos - A difícil construção de uma política", de Sônia Kruppa (1998) e o documento "Agenda para o futuro da Educação de Jovens e Adultos", da V Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos (CONFINTEA), promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura em 1997.

Apesar de nossos colaboradores terem enumerado diversos autores, observamos que o mais destacado foi Paulo Freire. Lázaro ressaltou que foi justamente nas reuniões de formação que ele conheceu mais a fundo as concepções de Freire. Segundo Lázaro, conhecer as ideias de Freire contribuiu muito para que ele repensasse sua função como educador. O professor sublinhou que foi nessa época, a partir de estudos sobre EJA, que realmente conheceu e se "apaixonou" pelas ideias do pensador. Mesmo já tendo tido contato com algumas obras de Freire durante sua graduação, Lázaro acentuou que, pelo fato de não ter experiência em sala de aula e também devido a sua "imaturidade acadêmica", ele entendia que Paulo Freire tinha uma visão muito "romântica" da educação, que não teria relação com a escola de um modo geral: (...) *acho que eu era muito imaturo também na época de faculdade para perceber, estava com 17, 18 anos. Em 1996, eu já estava com 26 anos, aí você tem uma visão totalmente diferente.* Todavia, ele afirmou que essa visão foi sendo modificada a partir das formações de que participou durante o curso de suplência: (...) *quando realmente conheci Paulo Freire, ele era para mim (porque eu sou músico também), como se fosse um "Belchior"¹⁶⁷... Um "Jesus Cristo", não sei... Eu leio Paulo Freire e gosto muito, pois me sinto como parte integrante desse processo de educação.*

Carminha disse que sempre eram oferecidas diversas opções de leitura para os professores, mas as obras de Paulo Freire eram as mais escolhidas. *Nas formações, a gente fazia uma dinâmica de oferecer várias opções de literatura e os grupos escolhiam qual texto queriam discutir para repassar as ideias em forma de uma apresentação. A intenção era criar momentos de troca mesmo. O grupo da Matemática gostava bastante de ler teorias e escolheram "Pedagogia do Oprimido"¹⁶⁸ para apresentar. Eu via que foi o despertar deles, pois viram o que poderiam fazer para que o aluno não ficasse oprimido.* A ex-coordenadora alegou ainda que todos os assessores contratados também discutiam aspectos ligados às ideias de Freire com os educadores da suplência.

Alguns de nossos colaboradores enfatizaram que as ideias de Paulo Freire inspiraram a elaboração da proposta de EJA em Betim. O professor Vila lembrou que o próprio Freire, inclusive, esteve presente na cidade por diversas vezes, participando de eventos e formações na cidade. Ele disse que, como o número de analfabetos em Betim era altíssimo no início da década de 1990, Freire apoiava bastante as iniciativas educacionais da cidade. *Lembro-me de*

¹⁶⁷ Belchior é um cantor e compositor brasileiro. "Foi um dos primeiros cantores de MPB do nordeste brasileiro a fazer sucesso nacional em meados da década de 1970". Informação disponível em <<http://www.letras.com.br/#!biografia/belchior>>. Acesso em 24 de março de 2015.

¹⁶⁸ Livro de autoria de Paulo Freire, "Pedagogia do Oprimido" foi escrito em 1968 e publicado no Brasil somente em 1974.

ele ter vindo umas três vezes e eu participei de diversas atividades. Ele vinha dar palestra e conversava tanto com os professores, separados, ou com o pessoal do PT – também fazia separado. Mas ele veio várias vezes. Na década de oitenta ele vinha muito em Belo Horizonte. Ele mexia muito com atividades pastorais, então ele vinha sempre. Na década de oitenta ele fazia mais encontros com o pessoal da igreja, das sedes ou dos sindicatos que promoviam. Eles marcavam um encontro e era chamado quem trabalhava com alfabetização, especialmente o pessoal da educação. Ele vinha mais como militância. "Vira e mexe" tinha uma palestra, mas muitas vezes eram reuniões mesmo. O sindicato sempre trazia. Foram várias palestras e conversas informais.



Figura 8 – Paulo Freire participando de evento em Betim (foto cedida por Vila)¹⁶⁹

Alfredo reafirmou a fala de Vila, contando que *Betim recepcionou, para dialogarem com os educadores, figuras de destaque do movimento nacional de renovação pedagógica, dentre eles, o próprio Paulo Freire.* Carminha confirmou que Paulo Freire esteve na cidade, especialmente para um encontro com educadores da Rede Municipal de Educação de Betim: *Inclusive, no início do projeto, o próprio Paulo Freire veio fazer um palestra geral na cidade, para a qual as cidades vizinhas foram convidadas.* Visivelmente emocionada, ela elogiou bastante essas iniciativas: *Eu falo que Betim dormia em berço esplêndido!*

¹⁶⁹ Nessa foto, Paulo Freire está ladeado pelo Secretário de Educação na época, Carlos Roberto de Souza, irmão de Vila, e por Noemi Gontijo, fundadora e presidente do Salão do Encontro, uma instituição existente na cidade desde a década de 1970, destinada a desenvolver ações relacionadas à educação, cultura e capacitação profissional para pessoas de baixa renda. Para maiores informações sobre o Salão do Encontro, ver <<http://www.salaodoencontro.org.br>>. Acesso em 17 dez. 2015.



Figura 9 – Paulo Freire participando de evento em Betim (foto cedida por Vila)¹⁷⁰

Acreditamos que a vinda de Paulo Freire a Betim tem relação com o fato de a cidade, naquele momento, ser administrada pelo PT, partido do qual Freire havia sido um dos fundadores (e o único partido ao qual se filiou durante toda a sua vida)¹⁷¹. Além disso, Freire atuou como Secretário Municipal de Educação na gestão de Luiza Erundina de Sousa, do PT, na cidade de São Paulo, no período de janeiro de 1989 a maio de 1991. Segundo Vera Barreto (2004), o projeto político-pedagógico de Freire como Secretário de Educação apoiou-se na construção de uma escola pública e democrática, tendo como objetivos a democratização da gestão e do acesso, além da busca da qualidade de ensino, garantindo a permanência do aluno na escola e a efetivação de um movimento de alfabetização de jovens e adultos. "O projeto de formação permanente dos professores, a prática da interdisciplinaridade, a reorganização curricular foram três dos muitos projetos desenvolvidos neste período" (BARRETO, 2004, p. 47).

A influência das ideias de Paulo Freire na EJA é notável. Ele foi um dos fundadores do Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife – PE, que tinha como princípio a valorização da cultura popular e o objetivo de "promover a integração do homem e da mulher nordestinos no seu processo de libertação social, econômica, política e cultural, para assim poderem estes e estas contribuir com suas presenças cidadãs na sociedade brasileira" (FREIRE, 2006, p. 128)¹⁷². Além disso, organizou a campanha de alfabetização de Angicos - RN, em 1963, na qual ganhou visibilidade nacional por alfabetizar 300 trabalhadores em 45 dias. A partir dessa experiência, ainda em 1963, Freire foi convidado a estruturar uma

¹⁷⁰ Nessa foto, Paulo Freire está ao lado da Prefeita de Betim entre 1993 e 1996, Maria do Carmo Lara (do Partido dos Trabalhadores) e do Secretário de Educação na época, Carlos Roberto de Souza.

¹⁷¹ Para uma descrição mais detalhada da atuação política de Freire no Partido dos Trabalhadores e como Secretário de Educação, consultar Ana Maria Freire (2006).

¹⁷² Para conhecer todas as atividades desenvolvidas por Freire no MCP, consultar Freire (2006).

campanha nacional de alfabetização, chamada "Programa Nacional de Alfabetização", que foi extinta no ano seguinte, na ocasião do golpe militar. Perseguido, Freire partiu para um exílio que durou mais de 15 anos.

Seu "pecado" fora alfabetizar para a conscientização e para a participação política. Alfabetizar para que o povo emergisse da situação de dominado e explorado e que assim se politizando pelo ato de ler a palavra pudesse reler, criticamente, o mundo. Sua compreensão de educação de adultos era essa. Seu difundido "Método de Alfabetização Paulo Freire" tinha suporte nessas ideias que traduziam a realidade da sociedade injusta e discriminatória que construímos. E que precisava ser transformada (FREIRE¹⁷³, 2006, p. 120).

Contudo, sua contribuição não está apenas no desenvolvimento de seu "método" de alfabetização e em seus trabalhos ligados à Educação Popular e movimentos sociais, mas na concepção de sociedade, de educação, de escola, de educando e de educador que ele propôs em suas diversas obras (FREIRE, 1967, 1970, 1977, 1978, 2001, 2002, 2003, 2004, 2006, 2013 entre outros).

Em Betim, por exemplo, eram tantas as discussões das ideias de Paulo Freire no curso de suplência que Lázaro, nosso colaborador, afirmou que as leituras dele influenciaram também em sua atuação também como poeta¹⁷⁴. Mesmo declarando que antes de atuar na EJA ele já escrevia algumas poesias, o professor considerou que as leituras de Freire ampliaram sua reflexão: *Aquela poesia que eu escutava dos textos dele me fez querer escrever mais*¹⁷⁵.

O professor disse que musicava as pautas das reuniões pedagógicas, com base nas poesias que escrevia. Ele relatou: (...) *certa vez fiz uma música para uma das reuniões de troca de experiência que tivemos. O refrão era assim*¹⁷⁶: *"Ai de nós educadores se deixarmos de sonhar sonhos possíveis"*¹⁷⁷. *Essa frase é do Paulo Freire, e estava escrita logo abaixo da logomarca do nosso projeto de suplência. Outros trechos eram assim: "ver fluir a nossa clara liberdade de pensamento e saber que a geometria vai trazer conhecimento". São várias músicas que fiz para o projeto.*

Lázaro fez referência a Freire (1986, p. 99):

Ai de nós, educadores, se deixamos de sonhar sonhos possíveis. E o que é que eu quero dizer com sonhar o sonho possível? Em primeiro lugar, quando eu digo sonho

¹⁷³ Nota de Ana Maria Freire em Freire (2006).

¹⁷⁴ Lázaro, além de ser professor, também é músico e poeta.

¹⁷⁵ Paulo Freire foi, inclusive, tema de projeto desenvolvido com os estudantes da EJA na escola em que Lázaro trabalhava. Descreveremos sobre esse projeto mais adiante, nas seções seguintes.

¹⁷⁶ Nesse momento, Lázaro cantou o refrão da música que compôs.

¹⁷⁷ FREIRE, Paulo. Educação: o sonho possível. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *O educador: vida e morte*. 7ª. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986. p. 89-101.

possível é porque há na verdade sonhos impossíveis, e o critério da possibilidade ou impossibilidade dos sonhos é um critério histórico-social e não individual (grifo nosso).

O educador enfatizou que gostava muito de associar músicas e Paulo Freire nas reuniões e nos projetos que desenvolvia na suplência: *Era muito legal, porque, para mim, Paulo Freire tem tudo a ver com música. A maneira como ele escreve é pura poesia e eu também sou escritor.* Muitas dessas poesias compõem um livro publicado por ele, chamado "Canto da Terra", que narra passagens de sua experiência como educador (ALVES, 2009). Inclusive, uma parte do livro chama-se "O Educador". *Nessa parte, 99,9% é o que eu vivi na Educação de Jovens e Adultos, das poesias que eu fazia nas reuniões pedagógicas. Às vezes tinha assuntos que me interessavam, outras vezes não, aí eu pegava esses assuntos e escrevia. Uma das poesias chama-se "Agonia Pedagógica", disse Lázaro.*

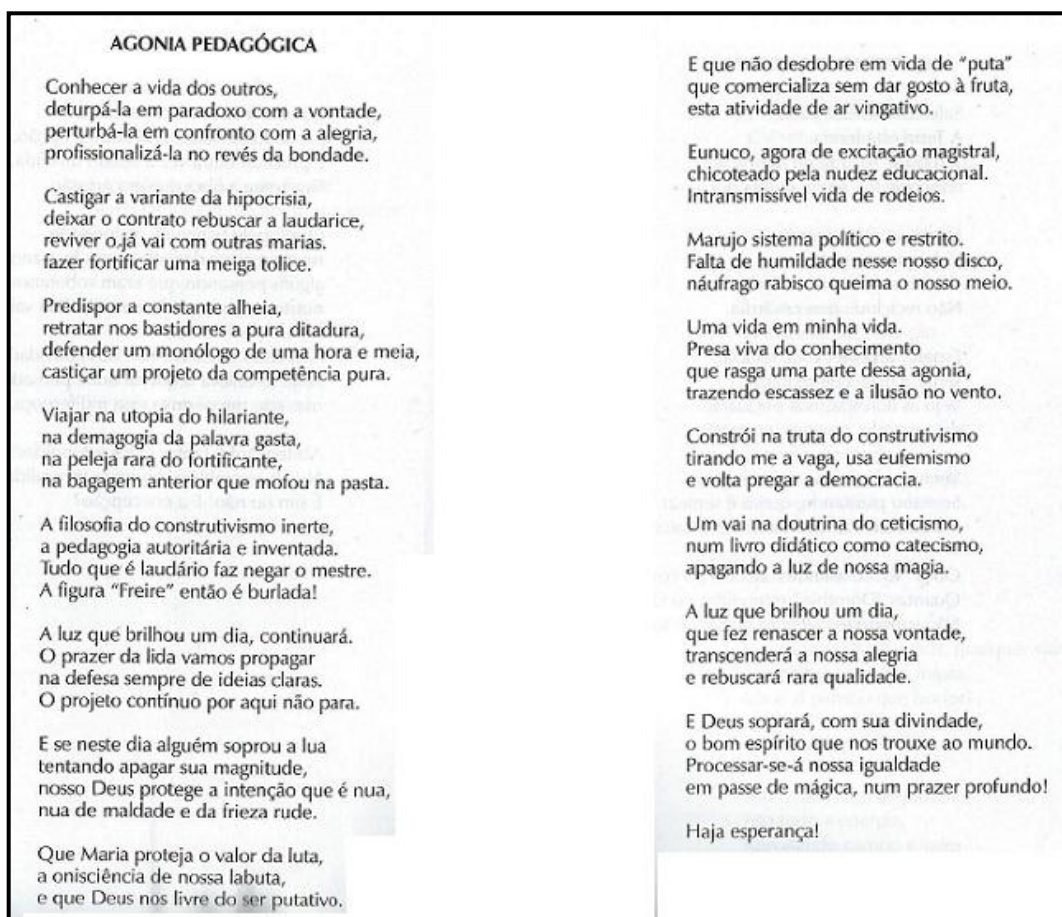


Figura 10 – Poesia "Agonia Pedagógica" (ALVES, 2009, p. 130-131)

Lázaro, muito emocionado, contou: (...) *escrevia tudo que eu sentia com relação à educação. Está tudo publicado nesse livro.* Ele relatou ainda como conheceu sua esposa, que também foi professora do curso de suplência e o quanto esse trabalho foi importante para a

escola em que atuou: *Foi nessa época que eu conheci a minha esposa, a Andréa Áurea, uma professora de Ciências muito deslumbrada com a escola. O nosso grupo era formado por cinco professores muito afinados, por isso, o nosso diretor acompanhava a forma como trabalhávamos e nos convidou a desenvolver na escola o projeto de suplência. Ele conhecia o perfil dos professores. Eu não conhecia nada sobre suplência, mas falei assim: "Eu gosto de coisa nova, vou participar". E deste modo começamos. Penso que revolucionamos aquela escola, o "Maria Mourici"¹⁷⁸.*

Nossos depoentes, em especial Silvana, Lázaro e Carminha, elogiaram bastante o modelo de formação proposto para os educadores do curso de suplência. Carminha, no entanto, ponderou: *Acredito que esse estilo de formação de professores funcionaria hoje, mas com quem quisesse...* Referindo-se aos professores da atualidade, a pedagoga afirmou: *O professor atualmente está muito desgastado. Eles querem tudo, menos dar aula! É professor e não quer dar aula, é professor e não quer aluno...*¹⁷⁹.

No que se refere a documentos oficiais, foi escrito um documento intitulado "Projeto Político-Pedagógico para a Educação de Jovens e Adultos – Modalidade: Suplência de 5ª a 8ª séries – Rede Municipal de Betim", versão preliminar, datada de setembro de 1996¹⁸⁰. Ele foi elaborado a partir de todas as formações que eram realizadas, inclusive em conjunto com a assessoria externa, especialmente contratada para discutir sobre EJA e o perfil dos estudantes do curso de suplência.

Carminha informou que esse manuscrito *não chegou a ser publicado oficialmente. Circulou apenas internamente entre as escolas e o grupo de professores. Esse documento continha um pouco das discussões que nós fazíamos nas formações.* Sendo assim, apesar de o próprio documento considerar que se trata de uma versão "preliminar", não houve a elaboração de sua versão "definitiva". Eliana e Mônica também se recordam de ter participado dessa elaboração. Mônica, em especial, destacou: *Nós participamos ativamente. Não foi um trabalho de sentar em um dia e reunir para escrever; foi feito ao longo do tempo, introduzindo novas coisas e fazendo as modificações necessárias.*

¹⁷⁸ Lázaro refere-se à Escola Municipal "Maria Mourici Granieri", situada no bairro Guanabara, em Betim. Essa escola foi uma das primeiras a oferecer o curso de suplência na RME na cidade.

¹⁷⁹ Comentários desse tipo também foram proferidos pela professora Mônica Chateaubriand em sua narrativa.

¹⁸⁰ Encontramos esse documento na biblioteca da FaE/UFMG. Uma cópia também foi emprestada por Darli, nossa colaboradora da pesquisa.

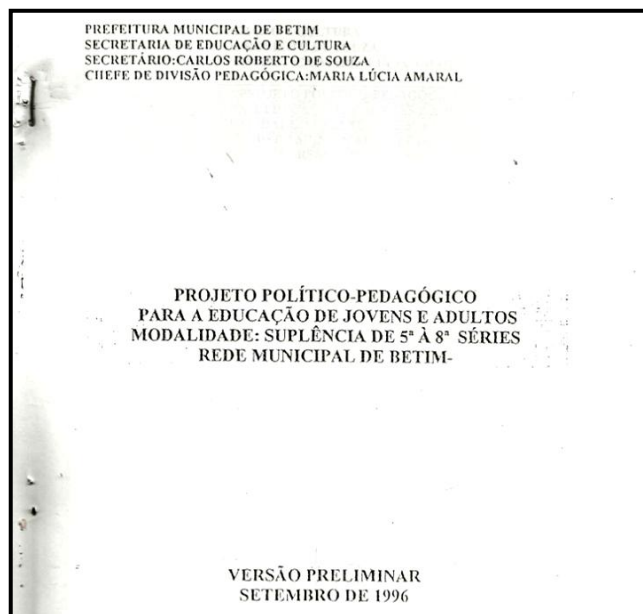


Figura 11 – Capa do “Projeto Político-Pedagógico para a Educação de Jovens e Adultos – Modalidade: Suplência de 5ª a 8ª séries da Rede Municipal de Betim” (BETIM, 1996)

O objetivo desse documento¹⁸¹ era apresentar a proposta de suplência para organização do ensino noturno referente ao segundo segmento do Ensino Fundamental. Ele traz como consideração inicial um relato da forma como foi elaborado, argumentando que, diante de um panorama de inadequação das propostas curriculares até então utilizadas, a Secretaria Municipal de Educação de Betim – SEED¹⁸² convocou todos os professores envolvidos no “ensino regular de suplência” para a sua elaboração. Os professores que aceitaram participar dessa produção demandaram um apoio técnico, e a SEED contratou assessores, com formação específica nas disciplinas curriculares, para auxiliá-los.

O documento aponta que essa assessoria não se limitaria a ajudar na elaboração de uma listagem de conteúdos a serem trabalhados em cada disciplina. A intenção era que ela contribuísse na elaboração coletiva daquele projeto, que se configuraria como uma

oportunidade de reflexão coletiva sobre a *Educação*, sobre a *Educação de Jovens e Adultos*, sobre a *Educação de Jovens e Adultos nesta modalidade e nível* (“*ensino regular de suplência de 5ª a 8ª séries*”), sobre a *Educação de Jovens e Adultos nesta modalidade e nível em Betim*, com vistas à elaboração de uma proposta que,

¹⁸¹ O documento (BETIM, 1996) possui 102 páginas numeradas e é dividido em duas partes. A primeira é intitulada “Princípios Gerais Norteadores” e traz um histórico do processo de elaboração da proposta e as características e representações sobre o perfil do aluno adulto, além de concepções de currículo, papel do professor nesse contexto e reflexões sobre avaliação na suplência. Em seguida, há um intertexto: “O burro, o menino e o estado novo”. Na segunda parte, são apresentadas as discussões e saberes específicos por área de conhecimento. Ainda neste capítulo traremos mais considerações sobre esse documento.

¹⁸² Na época, utilizava-se a sigla SEED para denominar Secretaria Municipal de Educação de Betim. Atualmente, o município de Betim utiliza a sigla SEMED para designar a mesma instituição pública.

contemplando todas essas especificidades (e também as especificidades das áreas de conhecimento), ampliasse e redefinisse as possibilidades deste espaço de Educação (BETIM, 1996, p. 2, grifos no original).

Segundo o documento, a concepção que embasaria a prática no processo de formação é a de que "as relações estabelecidas entre os sujeitos e deles com o objeto de conhecimento são definidoras da dimensão educativa que se estabelecerá, portanto, dos conhecimentos que serão construídos" (BETIM, 1996, p. 3). A ideia de optar por uma formação com base em discussões coletivas, na qual o professor reflete sobre sua prática pedagógica, colocaria o professor como um sujeito-pesquisador e não apenas como aquele que "repassa" os saberes já construídos. "O movimento é de prática viva. Colocada, problematizada, investigada, discutida, reelaborada, sistematizada" (BETIM, 1996, p. 4).

Em um relatório elaborado em 1999, a Organização Não Governamental Ação Educativa, através de uma equipe formada por seis pesquisadores, analisou algumas Propostas Curriculares de Suplência II (2º segmento do Ensino Fundamental Supletivo). Uma das propostas estudadas foi a de Betim, escolhida em função de suas características específicas. Segundo o relatório da Ação Educativa (1999, p. 42), esse documento

contém partes sobre o adulto e a escola, sobre os fundamentos da prática e sobre as áreas de conhecimento (tratadas na perspectiva de "diálogo das áreas de conhecimento com os sabores específicos"), onde são inseridos textos sobre as áreas (História, Geografia, Ciências, Matemática e Português) e onde são propostos eixos de conteúdos que deverão concretizar o seu ensino.

Observamos que Betim parece ter assumido um compromisso com a EJA nessa época, quando levamos em conta as considerações de Paiva (2005, p.14):

Muitas municipalidades, sensíveis aos anseios das pessoas, têm dado respostas para a Educação de Jovens e Adultos e sabem que governam para todos, não devendo excluir ninguém. Estas são, de fato, as experiências mais significativas, porque vêm construindo saberes, lideranças e legitimidade política. Os profissionais participam da formulação pedagógica e sua formação continuada segue sendo um outro processo de Educação de Jovens e Adultos.

5.2 – A organização do curso e as representações sobre o perfil dos estudantes jovens, adultos e idosos

Os alunos, sujeitos do pensar, compartilham de outras visões de mundo, desenvolvem estratégias para se relacionarem com ele e trazem a vida para a sala de aula, pois a vida na escola e fora da escola não se distinguem em termos

absolutos, compõem um todo, relacionam – se e (re)significam a condição humana de existir (CABRAL, 2007, p. 117-118).

Nesta seção enfatizaremos aspectos da organização do curso de suplência e as diversas representações sobre quem eram os estudantes jovens e adultos do curso de suplência na RME de Betim. Nosso objetivo não é elaborar "uma História totalizante do real", o que é impossível, mas sim, construir "o conhecimento histórico na perspectiva da narrativa, permitindo, assim, uma descrição das representações dos sujeitos que viveram a História ou, de alguma forma, com ela tiveram contato" (SILVEIRA, 2007, p. 42).

É muito comum que o público da EJA seja caracterizado pela idade. Nossa colaboradora Silvana, por exemplo, relatou que os alunos da EJA eram pessoas mais velhas: *Na época quando começamos, nossos alunos eram pessoas, assim, mais velhas, que haviam ficado sem estudar porque trabalhavam e o trabalho não permitia*. Ela diz se recordar das experiências vividas com esses estudantes: *Tivemos experiências muito bacanas com um pessoal já com netos, mesmo aqueles que não tinham netos, mas os filhos já eram adultos, estudados*.

A expressão "Educação de Jovens e Adultos" por si só já se remete a uma caracterização pela idade. Vieira (2006) argumenta que, apesar de recente, a expressão é usualmente empregada em referência à educação da parcela da população que não conseguiu concluir o Ensino Fundamental na idade dita "apropriada". A autora destaca que, até a década de 1950, a expressão predominante era "Educação de Adultos", para identificar os destinatários dessa educação – os adultos, essencialmente os analfabetos. Na década de 1960, com as propostas de Paulo Freire, emergiu a expressão "Educação Popular"¹⁸³.

Contudo, na década de 1990, Marta Kohl de Oliveira, por exemplo, publicou trabalhos que buscam refletir sobre como os jovens e adultos pensam e aprendem. Essa reflexão, segundo a pesquisadora, envolve circular por três campos que colaboram para a definição de seu lugar social: "a condição de 'não-crianças', a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais" (OLIVEIRA, 1999, p. 60). A idade, portanto, não seria o foco principal. Segundo a autora:

O adulto, no âmbito da educação de jovens e adultos, não é o estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização, ou a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos em áreas como artes, línguas estrangeiras ou música, por exemplo. Ele é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles proveniente de áreas

¹⁸³ Para uma maior compreensão de "Educação Popular" na perspectiva de Paulo Freire, é interessante consultar Paludo (2010).

rurais empobrecidas (...) com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente (OLIVEIRA, 1999, p. 59).

O jovem (...) não é aquele com uma história de escolaridade regular, o vestibulando ou o aluno de cursos extracurriculares em busca de enriquecimento pessoal. Não é também o adolescente no sentido naturalizado de pertinência a uma etapa biopsicológica da vida (OLIVEIRA, 1999, p.59-60).

A caracterização do público da EJA, portanto, requer refletir que ele é definido também – mas não só – por sua faixa etária, mas principalmente "por uma identidade delineada por traços da exclusão sociocultural" (FONSECA, 2005, p. 12). Ao falar de Betim, nosso depoente Luiz Carlos salientou que *vinha muita gente de fora, pessoas assim "de roça", do interior*, referindo-se à constante expansão demográfica de uma cidade industrial. Adultos como esses muitas vezes tiveram sua vida escolar interrompida por vários motivos, como a necessidade de auxiliar seus pais em atividades agrícolas, geralmente realizadas longe de escolas, sem que houvesse, na época, um sistema de transporte (LEITE; GAZOLI, 2012).

Contudo, para além desse aspecto, é preciso considerar as condições escolares existentes como fator importante para que essas pessoas abandonassem a escola. Muitas vezes o principal motivo pelo qual os sujeitos deixam de estudar, é justamente a falta de condições físicas ou pedagógicas apropriadas. Sérgio Leite e Daniela Gazoli (2012, p. 84) afirmam que

(...) também é visível a discrepância existente entre a forma como a escola se organizava e o trabalho pedagógico desenvolvido, produzindo impactos afetivos negativos que acabaram gerando nos alunos um sentimento de incapacidade e baixa autoestima.

A organização do curso de suplência também denota representações com relação aos estudantes jovens e adultos. Carminha, uma de nossas colaboradoras, comentou sobre essa organização. Ela informou que era muito comum se dizer que o curso era semestral, porém, na realidade ele não funcionava dessa forma: *Se, por exemplo, um aluno tivesse parado na terceira série e estivesse iniciando o curso agora, ele entraria no primeiro segmento e cursaria dois anos. Se ele parou no 7º ano, ele vai entrar no segundo ano da suplência? Não, ele cursava os dois anos. Era muito comum falar que o curso era semestral, mas, na verdade, o curso era fechado.*

Essa informação, no entanto, é controversa quando examinamos os depoimentos de outros professores e pedagogos que trabalharam nesses cursos de suplência. Os professores Luiz, Fátima, Lázaro e Silvana, bem como as pedagogas Mônica Raquel e Eliana disseram

que, na prática, o atendimento ocorria por semestre, isto é, cada série era cursada em seis meses. Segundo Mônica Raquel, *o curso era no formato de seis meses para cada série*. Eliana relatou que: *A escola era semestral; o aluno fazia duas séries em um ano e ia sendo promovido...* Nesse mesmo sentido, Silvana confirmou que *no período da suplência havia reprovação; o aluno precisava atingir o mínimo de 60 pontos para ser aprovado, sendo que o curso era por semestre*.

Como é possível perceber, há divergências entre os colaboradores quanto à organização dos tempos no curso de suplência. Essa constatação fortalece a pertinência de nossa opção pela metodologia da História Oral, que possibilita uma leitura do passado que não é única, reconhecendo, nas diferenças advindas da subjetividade, uma potencialidade primordial (GARNICA, 2003; VIEIRA, 2006).

A pedagoga Mônica, em especial, destacou: *No início de implantação da suplência, um dos motivos pela grande procura do curso foi justamente esse, de ter aulas regularmente*. Esse formato era diferente do que até então era oferecido para jovens e adultos como o ensino regular anual ou os cursos do CESEC (em que as pessoas estudavam por conta própria e apenas faziam as provas de certificação). Por isso, a suplência atraía muitas pessoas, ainda que houvesse uma redução do tempo de curso em relação ao ensino regular.

O professor Luiz chamou a atenção para outro aspecto: os sujeitos da EJA eram pessoas que queriam *recuperar o tempo perdido*, já que *não tiveram tempo de estudar em tempo hábil*. Alexandrina Monteiro e Jackeline Mendes (2011) dizem que essa concepção é comum, sendo a recuperação do tempo perdido considerada uma das funções da EJA.

Encarada como 'lugar de todos' – 'lugar de nenhum' vemos enraizadas as velhas-novas concepções de que a EJA deve recuperar o tempo perdido (e no caso dos jovens, tempo perdido mesmo, porque já passaram pela escola por longos anos!) restringindo-se à alfabetização (MONTEIRO; MENDES, 2011, p. 4).

Entretanto, a questão vai além da alfabetização, visto que muitos sujeitos já haviam passado pela escola, mas, *por algum motivo deixaram de estudar*, conforme argumentou Luiz.

Essa diminuição do tempo de ensino, em relação ao que é destinado a crianças e adolescentes, é o que ocorre mais frequentemente na EJA. A primeira Campanha de Alfabetização de Adultos, que começou em 1947, já sinalizava para uma redução do tempo ao propor um curso de alfabetização com dois períodos de sete meses de duração cada um (SOARES, 1996). Até mesmo o termo "suplência" reporta a uma ideia de suprir, recuperar o tempo perdido. Assim, o tempo despendido deverá ser o menor possível. Joyce Ribeiro (2011,

p. 45) pondera que "a utilização do termo 'suprir' remete ao sentido de preencher, remediar, completar a escolarização, tomando como parâmetro comparativo o ensino regular". A LDB 5692 de 1971 introduziu o conceito de supletividade, conforme disposto no artigo 22, item a: "suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria" (BRASIL, 1971). Esse aspecto, até então, não havia sido contemplado em qualquer outra legislação federal.

Segundo Silva (2005), a concepção compensatória de educação é idealizadora dos cursos de suplência e traz implicações para a organização do processo escolar. Essa autora, ao se referir a elas, diz:

Essas implicações passam, principalmente, pela distribuição do tempo e pela ordenação curricular. Duas séries eram condensadas em um ano, ou seja, o educando cursava uma série a cada semestre. Logo, o curso de 1º grau completo poderia ser realizado em quatro anos, caso o educando não fosse reprovado. Assim, a pessoa adulta, responsável e comprometida com a "recuperação do seu atraso escolar", teria a "oportunidade" de, em menos tempo, "resgatar o tempo perdido melhorando sua condição de cidadão de segunda classe" (SILVA, M., 2005, p. 30).

A LDB 9394 promulgada ao final de 1996 trouxe mudanças, realizando a troca da nomenclatura de "ensino supletivo" para "educação de jovens e adultos", buscando expressar outra conceituação, conforme comenta Soares (2002):

Ainda que a LDB (9394/96) tenha sido uma colcha de retalhos ao tentar conciliar interesses governistas, privatistas e publicistas, nos arts. 37 e 38, que dizem respeito diretamente à Educação de Jovens e Adultos, a lei incorporou a mudança conceitual de EJA que se dava desde o final dos anos de 1980. 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 nosso).

As diretrizes curriculares para a EJA publicadas em 2000, por sua vez, destacam que essa modalidade de ensino já não teria mais a função de suprir, de compensar a escolaridade perdida na forma como menciona a LDB 5692 de 1971. Essas diretrizes (BRASIL, 2000) estabeleceram três funções para a EJA: *reparadora*, que seria a recuperação de um direito negado, mas especialmente ao direito de uma escola de qualidade; *equalizadora*, que seria a garantia de mais igualdade de oportunidades de acesso e permanência na escola; e *qualificadora*: "mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA" (BRASIL, 2000, p.

11). Essa última função tem como base o caráter inacabado do ser humano¹⁸⁴ e corresponderia às necessidades de atualização e aprendizagem contínuas ao longo da vida, próprias do mundo moderno em que vivemos.

Apesar dos grandes avanços em relação às legislações anteriores e de novas percepções sobre a EJA em curso naquele momento, Soares (2002, p. 7-8) afirma que ainda estávamos em "um período de transição, convivendo com antigas práticas como a do 'ensino supletivo', marcada pelo aligeiramento do ensino, e uma nova concepção de educação expressa pelo direito e por uma educação de qualidade".

Assim como Soares (2002), Di Pierro (2005) também reconhece que a cultura escolar brasileira ainda se encontra impregnada pela concepção compensatória de EJA que inspirou o ensino supletivo, visto como instrumento para repor os estudos que não foram realizados na infância ou adolescência.

Ao focalizar a escolaridade não realizada ou interrompida no passado, o paradigma compensatório acabou por enclausurar a escola para jovens e adultos nas rígidas referências curriculares, metodológicas, de tempo e espaço da escola de crianças e adolescentes, interpondo obstáculos à flexibilização da organização escolar necessária ao atendimento das especificidades desse grupo sociocultural (DI PIERRO, 2005, p. 1118).

Na versão preliminar do documento sobre a suplência (BETIM, 1996), o termo "suplência" é qualificado como pedagogicamente inadequado, pois alude a uma ideia de suprir o tempo perdido, ao contrário daquilo que a equipe de assessores e educadores envolvidos com o curso na RME da cidade julgava pertinente à Educação de Adultos na escola: "este é o seu tempo de se educar (...) este projeto de Educação é um projeto para ele, aluno-adulto, que quer assumir o seu processo de escolarização" (BETIM, 1996, p. 1). No entanto, o termo "suplência" continuou a ser utilizado pelo fato de já ser comum entre a equipe de professores, alunos e Secretaria Municipal de Educação.

Por outro lado, é preciso considerar que a abreviação do tempo nos cursos de EJA teria o interesse dos próprios alunos. Muitos argumentam que os alunos da EJA têm "pressa"; precisam da certificação para melhorar no trabalho, ou mesmo conseguir alguma ocupação remunerada. A pedagoga Mônica, por exemplo, enfatizou: (...) *qual é o objetivo do aluno? Acelerar, ter o certificado de Ensino Fundamental.*

¹⁸⁴ Freire nos fala que o ser humano é um ser inacabado; estamos sempre aprendendo e nunca sabemos tudo. Para ele, "o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento" (FREIRE, 2004, p. 56), pois "(...) onde quer que haja mulheres e homens há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender" (p. 86).

Machado (2008, p. 162) tece considerações nesse sentido: "Há, de fato, no jovem ou adulto que retorna, depois de vários anos fora da escola, uma ansiedade para recuperar o 'tempo perdido', inclusive pelas pressões do mercado de trabalho". Todavia, segundo a autora, isso não justificaria a oferta de uma escolarização aligeirada, "já que a educação básica precisa primar pelo princípio da igualdade de direito de acesso ao conhecimento produzido pela humanidade - e não pautar-se pelas exigências de mercado" (p. 162).

O objetivo de um curso com tempo menor de duração também estaria ligado ao perfil dos estudantes da suplência, constituído sobretudo por trabalhadores, conforme enfatizou Silvana: *O perfil dos alunos era essencialmente de trabalhadores, donas de casa. A gente tinha pedreiros, pintores, comerciantes... Havia rapazes mais jovens também, que estavam fora da faixa etária normal daquela série e que eram trabalhadores de serviço braçal mesmo, de carregar peso o dia todo.*

Mônica Raquel e Silvana trabalhavam na mesma escola, que era localizada em área central da cidade, e ambas argumentaram que muitos alunos trabalhavam na própria região. Mônica Raquel disse: *A maioria dos nossos alunos trabalhava na área do comércio. Como nossa escola é na região central, eles saíam do serviço e vinham direto para a escola. Tínhamos também profissionais da indústria, mecânicos, mas a maioria era de profissionais do comércio que a gente atendia.* Silvana confirmou a fala de Mônica: *Pelo fato de a escola ser no centro da cidade, eu acho que atendia tanto aos moradores da região quanto aqueles que saíam do trabalho e iam direto para a escola, pela facilidade de acesso. Para quem trabalhasse aqui no centro durante o dia, ficava muito mais fácil se matricular aqui na escola central, porque aí eles já economizavam com gasto de transporte.*

Encontramos estudos das décadas de 1970 e 1980 acentuando que os estudantes da EJA eram, em sua maioria, pessoas oriundas das classes populares (PAIVA, 1973) e que, em grande proporção, residiam em áreas pobres das grandes e pequenas cidades. Maria Luiza Ferreira, por exemplo, publicou sua dissertação em 1980 pela Faculdade de Educação da UFMG e estudou o perfil de alunos da suplência de primeiro grau em periferia urbana. Analisando características sociopessoais de 206 estudantes de cursos supletivos da periferia da região metropolitana de Belo Horizonte, a pesquisadora encontrou os seguintes resultados:

ligeiramente predominância do sexo masculino; forte incidência de jovens entre 15 e 17 anos; origem urbana; pais com escolarização a nível do antigo ensino primário e ocupações manuais semi-especializadas de rotina; ingresso dos alunos no ensino regular por volta dos 8 anos de idade; permanência média na escola em torno de 4 anos, com frequente ocorrência de interrupções e repetências (FERREIRA, 1980, s/p).

(...) seu histórico ocupacional revela início do trabalho entre 11 e 15 anos de idade, três ou mais empregos até o presente. Dois terços dos estudantes trabalham atualmente em ocupações de nível semelhante às de seus pais e ajudam nas despesas familiares. O regime semanal de trabalho envolve jornadas longas e remuneração fixada por tempo ou tarefa (FERREIRA, 1980, s/p).

Essa constatação de que o público da suplência era de trabalhadores é convergente entre nossos colaboradores (Silvana, Mônica Raquel, Lázaro, Eliana e Luiz Carlos). Para Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), a entrada precoce no mercado de trabalho e o aumento das exigências de instrução e o domínio de habilidades requeridas pelo mercado eram os fatores principais que motivavam esses estudantes a retornar à escola, especialmente para os cursos supletivos ou de suplência. Soares (2001) corrobora essa ideia, ao afirmar que a categoria genérica de "aluno trabalhador" é que prioritariamente caracterizava o perfil desses estudantes nas décadas de 1970 e 1980. Nossos entrevistados mostraram que esse perfil continuava presente na década de 1990.

A percepção de que o público-alvo da suplência era composto por trabalhadores parece ter repercutido na equipe de educadores que elaboraram a escrita do documento que versa sobre o curso (BETIM, 1996), pois encontramos recorrentemente a expressão "jovens e adultos trabalhadores". O estudante da suplência é definido essencialmente como um sujeito adulto, cujas experiências são resultado "de várias etapas nos diversos campos de ação: família, escola, comunidade, trabalho, igreja, sindicato entre outras instituições pertencentes a sociedade" (BETIM, 1996, p. 6).

Oliveira (1999) argumenta que os adultos estão inseridos no mundo do trabalho e das relações interpessoais de formas diferentes daquelas que caracterizam as crianças e os jovens. O adulto é um sujeito que traz consigo uma gama de experiências, "conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas" (p. 60), o que contribui para que desenvolva uma maior "capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem" (p. 60-61).

Mais recentemente, o grupo de sujeitos ao qual a EJA se destina tem sido percebido como mais complexo. São pessoas que possuem experiências e bagagens das mais diversas, provenientes de suas vivências em diferentes espaços, seja no campo familiar, social ou no mundo do trabalho. "Há os jovens, os mais jovens – adolescentes, os adultos e os mais adultos – a Terceira Idade. Há negros, brancos, homens, mulheres, católicos, evangélicos, participantes de religiões de origens africanas" (GALVÃO; SOARES, 2004, p. 53).

Nossa depoente Fátima destacou suas representações sobre quem são os estudantes jovens e adultos: *Eu acho que o aluno da EJA é aquele que, por um motivo ou outro, parou*

de estudar, mas que no fundo queria retornar; por isso que voltou. É aquele aluno que quer vir para escola aprender alguma coisa. Eu falei aprender alguma coisa e não tudo. Porque ele quer os intervalos de conversa, precisa disso. A professora sublinhou a importância não só da formação acadêmica dos estudantes, mas também dos momentos de socialização entre eles¹⁸⁵. Acreditamos que muitos de nossos depoentes conferem atenção ao fato de que também deveriam participar do processo de construção do saber escolar as esperanças e possibilidades do público da EJA.

Apesar da esperança e do desejo dos educandos de que a escolarização pudesse lhes trazer novas possibilidades de participação social, era comum que os egressos da EJA sofressem algum tipo de preconceito no mercado de trabalho, conforme mencionaram nossos colaboradores. As pedagogas Mônica e Eliana denunciaram que, nessa época, um supermercado não aceitava trabalhadores cuja escolarização tivesse sido realizada na EJA. Mônica contou: (...) *teve uma época de alguns comentários que surgiram na cidade, de que o Carrefour¹⁸⁶ não iria aceitar para trabalhar como operador de caixa aquela pessoa que era ou já tinha sido aluno da suplência, porque eles não sabiam fazer cálculos. Não sei se era verdade, mas nós ficamos sabendo disso.*

Eliana fez o mesmo relato: *Uma vez comentaram comigo que no Carrefour estava escrito assim: "Aceita-se pessoas para trabalhar que não estudaram na EJA". Existe muito preconceito. A própria sociedade exclui.* A pedagoga afirmou, no entanto, que nós, educadores, devemos agir contra isso: *Deve ter gente que fala que o ensino não é bom, que viu pouco conteúdo, pouco material, porque o tempo era e é menor, o conteúdo era menor. Mas temos que lutar contra isso. Temos muitos alunos aí que estão se saindo super bem! Passaram pela EJA e estão fazendo vestibular, ENEM, têm conseguido um resultado bom. Mas parte da gente, como educador, incentivá-los.*

Existem estigmas e preconceitos em relação à qualidade da EJA, considerada inferior ao ensino regular. Apesar disso, de acordo com nossos entrevistados, os estudantes têm esperança de que a escolarização possa trazer novas possibilidades para sua vida. Nossos colaboradores se referiram à valorização que era atribuída à escola pelos alunos e pelas alunas da EJA. A pedagoga Eliana comentou que *o grande diferencial da EJA é o valor que esses*

¹⁸⁵ Juarez Dayrell (1996, p. 60) destaca que a escola "pode e deve ser um espaço de formação ampla do aluno, que aprofunde o seu processo de humanização, aprimorando as dimensões e habilidades que fazem de cada um de nós seres humanos. *O acesso ao conhecimento, às relações sociais, às experiências culturais diversas pode contribuir assim como suporte no desenvolvimento singular do aluno como sujeito sociocultural, e no aprimoramento de sua vida social*" (grifo nosso).

¹⁸⁶ Carrefour é uma rede multinacional de supermercados, com uma filial situada em Contagem, cidade vizinha de Betim.

alunos dão à escola, talvez pelo fato de não terem conseguido estudar na época em que gostariam, seja por causa de trabalho ou da família.

Na visão de Eliana, o sujeito da EJA é aquele que *não conseguiu estudar e hoje está “correndo atrás”, se esforçando, lutando.* Ela contou que *tem aluno nosso que vem direto do serviço para a escola, todo sujo. Ele está querendo progredir, aumentar sua autoestima, melhorar de vida mesmo. Ser aceito de forma diferente no mercado de trabalho. Muitas vezes é o próprio emprego que cobra isso ali dele. Além disso, percebo uma ânsia de ser aceito na sociedade como cidadão mesmo.*

Fátima narrou uma experiência vivenciada com um aluno para demonstrar o esforço dos estudantes jovens e adultos: *Eu me lembro do Senhor Nelson, um homem super elegante, alto; desses que nunca deve ter levantado os olhos para conversar com alguém, pois, como ele é muito alto, a conversa é só para baixo. Ele também tinha quase 70 anos. Meu Deus, que gracinha! Olha, o que esse homem chorou no dia da formatura....* A professora discorreu sobre os motivos que levaram o Sr. Nelson a retornar a escola: *Ele havia interrompido os estudos há muito tempo e veio estudar como um desafio. O patrão falou que ele não ia conseguir, mas ele se desafiou: "Vou te mostrar que eu consigo!". E veio. Não precisou de muita ajuda não! Esses exemplos e muitos outros são importantes para a gente ver quando queremos uma coisa, temos que ir atrás.*

A narrativa de Fátima destaca o desafio enfrentado pelo aluno Nelson e reporta-nos às palavras de Fonseca (2005). Na EJA, lidamos com estudantes "para quem a Educação escolar é uma opção adulta, mas também uma luta pessoal, muitas vezes penosa, quase sempre árdua, que carece, por isso, justificar-se a cada dificuldade, a cada dúvida, a cada esforço, a cada conquista". (FONSECA, 2005, p. 74)

O professor Luiz também elogiou o esforço dessas pessoas em buscar concluir seus estudos: *alguns alunos (...) contavam como era a vida deles lá, trabalhando em enxada, tratando de animais. Aí quando vê a possibilidade de melhorar e procura essa melhora através dos estudos, isso é muito bom.* Ele realçou como o esforço desses estudantes pode reverberar em estímulo para o professor em sala de aula: *Isso é até um incentivo a mais você poder estar ajudando a pessoa que está com esse objetivo.*

Os colaboradores enfatizaram como se sentiam valorizados com o respeito e a atenção que lhes eram concedidos pelos estudantes da EJA. Mônica Raquel lembrou: *Eles convidavam os professores para tudo quanto é festa, havia bolos... Eu mesma, como pedagoga, já ganhei bolo de aniversário que a própria aluna fez... E essa aluna não tinha carro, trazia o bolo no ônibus... Havia um esforço enorme da parte deles.* Silvana ressaltou que os alunos da

suplência lembram-se dela quando a encontram: *Os alunos têm o maior carinho com a gente até hoje; onde nos encontram vêm nos dar um abraço.*

Situações como esta nos remetem a Freire (2006a), quando ele afirma que trabalhar com educação necessariamente envolve a amorosidade.

Não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita. Não há educação do medo. Nada se pode temer da educação quando se ama (FREIRE, 2006a, p. 29).

5.2.1 – Jovens e adolescentes x adultos e idosos no curso de suplência

Os mais jovens tinham uma facilidade maior de aprender e o ritmo deles era diferente. Esse conflito foi muito marcante mesmo. Alguns alunos falavam: "Nossa, eu não estou conseguindo acompanhar... Espera, vai devagar". E o jovem já estava lá na frente (Silvana).

Os educadores comentaram bastante sobre as relações entre os estudantes jovens ou adolescentes e os adultos ou idosos no curso de suplência. Mônica Raquel afirmou, por exemplo, que era comum encontrar pais e filhos estudando juntos: (...) *havia mãe que vinha estudar para animar o filho, incentivar. (...) Casos de vir um irmão estudar e depois vinham os outros. Às vezes, vinha toda a família. Havia um caso também de uma neta que estudava no Ensino Médio regular e a mãe, o avô e a avó no ensino de suplência.*

A professora Silvana enfatizou que prevaleciam os estudantes adultos no início do curso: *Nossas turmas eram mais de adultos, havia poucos adolescentes misturados.* Ela contou, inclusive, que havia uma proposta de trocar o nome do curso, acrescentando “jovens adultos trabalhadores”. Mas comentou que essa mudança foi questionada por alguns colegas: *"E se o aluno estiver desempregado?" Lembro-me de que foi uma discussão muito interessante. Uma mudança tão sutil à primeira vista, mas que fazia diferença, pois pensamos que acrescentar a palavra "trabalhadores" pudesse constranger aqueles que não o fossem naquele momento, talvez eles pudessem achar que estivessem fora do perfil. E eram exatamente essas pessoas que queríamos trazer para a escola, para que eles se qualificassem para conseguir um emprego.*

Mônica Raquel, no entanto, declarou que havia, sim, alunos adolescentes, mas que eles conviviam bem: Esse estranhamento a que se referiu à questão da disciplina/indisciplina e à aprendizagem desses estudantes.

Silvana ponderou que no início da suplência não havia indisciplina, justamente pelo fato de os estudantes serem pessoas mais velhas: *O tempo que às vezes perdemos com os adolescentes na questão da disciplina No ensino noturno nós tínhamos adolescentes e adultos misturados na mesma sala de aula. Eles conviviam bem, mesmo que, às vezes se estranhassem. e dos valores lá nós podíamos aproveitar, porque os valores deles eram muito interessantes e era na verdade, uma troca o que acontecia.* Ela contou como eram essas "trocas", relativas a assuntos do cotidiano, coisas que as pessoas fazem normalmente no dia a dia: *Quando você comenta alguma coisa do que você faz fora, isso de alguma maneira traz o aluno para mais próximo da gente. Ele vê que estamos ali, pois muitas vezes ele pensa que não temos vida. Então essa troca é muito interessante, Para mim isso é muito tranquilo.*

A disciplina e o envolvimento com os estudos foram os fatores citados por Silvana como imprescindíveis nas aulas de Matemática. Devido ao perfil dos estudantes (que eram essencialmente adultos), esses quesitos eram prontamente atendidos: *À noite temos a tranquilidade de ter disciplina, além de uma questão forte de responsabilidade de organização. Isso era muito importante porque Matemática sem organização e sem responsabilidade fica muito difícil. É uma matéria muito exigente, então creio que com os adultos era mais fácil isso. Bastava apenas eu chegar e falar: "É para estudar", e pronto.* No entanto, com relação à aprendizagem, Silvana sublinhou certa dificuldade dos estudantes adultos em relação aos adolescentes: *Agora, para o adolescente, "as janelinhas" estão todas abertas. Rapidinho eles aprendiam. O adulto não, eu tinha que falar uma vez, duas, três, e mesmo assim eles ainda tinham muita dificuldade.*

A professora narrou ainda que esse conflito também estava presente nas aulas de Matemática: *Os mais jovens tinham uma facilidade maior de aprender e o ritmo deles era diferente. Esse conflito foi muito marcante mesmo. Alguns alunos falavam: "Nossa, eu não estou conseguindo acompanhar... Espera, vai devagar". E o jovem já estava lá na frente. E aí é assim: quando ele já sabe, perde o interesse, começa a conversar mesmo e muda o clima da sala.* Para evitar a indisciplina, Silvana relatou que era preciso equilibrar essas situações nas aulas de Matemática: *Tivemos que tentar equalizar isso. E aí, o senhor, que era mais responsável corria atrás e, às vezes, acompanhava o adolescente. Era mais fácil para os adultos acompanharem os adolescentes do que eles acompanharem os adultos.*

Assim como Silvana, Lucinda destacou a dificuldade de trabalhar com dois perfis de educandos distintos em uma mesma sala de aula. Ela afirmou que, muitas vezes, dependendo do conteúdo que seria trabalhado, era preciso fazer dois planejamentos para as aulas de Matemática (um para os adolescentes e outro para os adultos): *eu tinha que fazer dois planejamentos, um para a turma de adolescentes e outro para a turma de adultos, porque se não, você perdia os meninos caso você chegasse lá e começasse a falar como se estivesse falando outra língua*. Para a professora, isso seria muito importante para que os estudantes mais velhos pudessem participar das aulas: (...) *a gente tinha que ter muito cuidado com esses alunos, para eles perceberem que estavam aprendendo e não terem aquela sensação assim: "ah, eu não vou dar conta, eu vou desistir, estou saindo". A gente lutava muito para não passar isso para eles, para segurar o aluno mesmo e ele terminar o Ensino Fundamental*.

As narrativas de Silvana e de Lucinda demonstram um incômodo a partir do ingresso desses jovens e adolescentes no curso de suplência. Esse incômodo é compartilhado por outros colaboradores e evidencia as contradições existentes nas relações entre jovens ou adolescentes e adultos ou idosos na escola. De um lado, o estudante adulto ou idoso, que busca uma nova oportunidade de escolarização, e de outro, o jovem (ou adolescente), que procura na EJA um novo espaço, para o qual ele foi transferido por falta de oportunidades do ensino regular.

Um amálgama de valores parece surgir e construir uma imagem de aluno adolescente ou jovem da educação básica marcada pela contradição: de um lado, a EJA é o lugar desse aluno que não se enquadra às normas da escola regular e que teria ali sua última chance de redenção pela escolarização; de outro lado, a EJA não é o lugar desse aluno, pois a modalidade se destina àquele que trabalha e quer estudar (SCHNEIDER; FONSECA, 2013, p. 236).

Observamos nas falas de Silvana e Lucinda a preocupação em tentar equilibrar os estranhamentos entre esses estudantes nas aulas de Matemática. Contudo, Silvana ressaltou que era difícil lidar com essas situações, especialmente quando o número de adolescentes começou a aumentar no curso de suplência: (...) *era bastante complicado. Os mais velhos precisavam de mais silêncio, não conseguiam raciocinar com o outro falando mais alto, discutindo. A gente tinha que ficar pedindo... Aquele clima de tranquilidade já começou a ser abalado. Entraram os adolescentes mais barulhentos, não querendo, às vezes, participar, porque o adulto participava das apresentações, e o adolescente já ficava receoso: "eu não vou pagar esse mico aqui na frente de todo mundo"*. A professora relatou que percebia que o aluno adolescente sentia que o noturno não era o lugar onde ele gostaria de estar: *Esse aluno*

achava que ali não era o lugar dele: "o meu lugar é de manhã, com o pessoal da minha idade". Contudo, ao mesmo tempo, o aluno adolescente demonstrava gostar do ensino noturno por ter outras vantagens: (...) ele gostava da liberdade que tinha, porque pela manhã você é muito mais vigiado. Então, pelo fato de o adulto ter mais liberdade, isso o jovem gostava de partilhar. A gente não podia tratá-los como adolescentes. Portanto, eles tinham certa liberdade mesmo, essa coisa de sair de sala e nós dizermos: "Não, olha, você tá saindo de sala". A gente não fazia esse tipo de chamada de atenção. Isso os adolescentes gostavam, pois para eles, era bem conveniente.

A fala de Silvana revela as tensões vivenciadas pelos estudantes na sala de aula da suplência. Essas relações geracionais nas práticas escolares têm se mostrado particularmente tensas na EJA, conforme afirmam Sônia Schneider e Maria da Conceição Fonseca (2013, p. 230-231):

podemos afirmar que a distinção entre jovens e adultos se incorpora à modalidade da EJA na tensão que não só permeia a própria constituição dessa modalidade, mas também se estabelece nos acontecimentos de cada noite de aula, configurando-se, contudo, por um movimento que ora inclui, ora exclui o aluno e a aluna jovens ou o aluno e a aluna adultos ("Esse é o meu lugar... Esse não é o meu lugar").

Para as autoras, os alunos jovens e adolescentes da EJA muitas vezes são vistos como aqueles que *não querem estudar, os que não trabalham, ou que não querem trabalhar*. Entretanto, como a EJA seria destinada ao *aluno trabalhador* (conforme foi evidenciado nos depoimentos de nossos colaboradores), os jovens e adolescentes ficam sem lugar, pois não se adaptam às normas e ritos escolares pensados para os alunos mais velhos (em aspectos do tipo: disciplina, silêncio, interesse pelos estudos etc).

Porém, quando analisamos o desempenho escolar, especialmente o desempenho em Matemática, os adolescentes e jovens se destacam, pois, conforme disse Silvana, *"as janelinhas" estão todas abertas*. Esses alunos demonstram uma maior facilidade em Matemática, justamente por estarem ambientados ao modo escolar de se "fazer" matemática.

Esses diferentes ritmos de aprendizagem entre jovens e adultos muitas vezes são considerados um problema, como ponderou Silvana: *Rapidinho eles [os adolescentes] aprendiam. O adulto não, eu tinha que falar uma vez, duas, três, e mesmo assim eles ainda tinham muita dificuldade*. Schneider e Fonseca (2013) avaliam que nos discursos sobre a Matemática na EJA encontram-se comentários sobre a dificuldade do aluno adulto e sobre a (relativa) facilidade do aluno jovem. As práticas matemáticas escolares, portanto, têm se

mostrado profícuas para a manifestação de um sentimento ambíguo de pertencimento dos estudantes jovens e adultos ao projeto pedagógico da EJA que ali se instaura:

(...) se a EJA parece ser o lugar das pessoas adultas, ou seja, das pessoas que querem estudar, que não puderam fazê-lo na “idade correta” (e não de jovens que se negaram a adaptar-se à escola regular), na contramão, a escola parece ser o lugar das pessoas jovens, em especial, das mais jovens (adolescentes), que são aquelas que estão aptas para a aprendizagem matemática (no ritmo escolar) (SCHNEIDER; FONSECA, 2013, p. 236).

Lázaro também destacou a inserção de adolescentes na suplência (sobretudo aqueles que queriam apenas a certificação). Para ele, essa inserção foi um dos fatores de enfraquecimento do curso: *Alguns alunos buscavam apenas a certificação, porém, eles acabavam se engajando nas tarefas, porque os mais velhos chamavam e eles eram maioria no início. O tempo foi passando e os mais velhos foram saindo, o que foi enfraquecendo também. Acho que ficar só com alunos mais novos, enfraqueceu um pouco a Educação de Jovens e Adultos.*

A ideia principal enfatizada pelos colaboradores é de que a suplência teria sido pensada para o adulto trabalhador ou que estivesse em busca de se qualificar para buscar um novo trabalho, por isso o ingresso de adolescentes e jovens (e um novo perfil de estudante) enfraqueceu o curso:

embora a destinação da EJA “para o aluno trabalhador” seja reiterada no discurso, como que a reafirmar essa função social da modalidade, o modelo de aluno almejado é, principalmente, o daquele que “quer estudar” e que, por isso, se submete aos rituais escolares: os adultos, porque não tiveram essa oportunidade, ou “se arrependem” de não a aproveitarem; os jovens, para que não se “arrependam depois”, quando não forem mais jovens como agora (SCHNEIDER; FONSECA, 2013, p. 234).

Um aspecto aludido apenas pela professora Silvana é o fato de ser comum no curso de suplência a presença de alunos e alunas de “inclusão” *não só pela idade, mas pelas deficiências*. Ela contou um desses casos e as dificuldades que passou para enfrentá-lo: *Na escola havia alguns alunos quase cegos. Havia o caso de uma aluna que tinha apenas 20% de visão, porque ela tinha uma retina pigmentada. Ela me contava que a sua retina era toda “furadinha”. Durante o dia ela ainda conseguia enxergar porque a claridade ajudava, mas à noite era muito mais complicado. Por causa do reflexo da luz, ela quase não enxergava. Aí começamos a nos preparar para lidar com esse tipo de situação.*

Silvana descreveu um acontecimento que vivenciou com essa aluna, alegando ter ficado muito constrangida: *À noite a gente brincava muito, isso era muito comum. Fiz um comentário na sala assim uma vez: "Gente, vocês estão igualzinho cego em tiroteio" e a menina com problema de visão na sala... Depois eu saí e pedi desculpas. A gente fazia essas brincadeiras, mas tínhamos que nos policiar, porque convivíamos com outras diversidades dentro da turma. Essa aluna era muito boa em Matemática, mas havia uma dificuldade em Português, por causa da leitura. Ela não conseguia ter a dimensão do tamanho da letra e nós ajudávamos. Ela sentava mais na frente da sala e era muito caprichosa. A professora contou que em situações como esta a assessoria externa ajudava muito.*

Ocorrências como a vivenciada por Silvana fazem-nos refletir sobre a valorização que esses estudantes atribuem à escola e atentar na necessidade de que se verifique uma inclusão de verdade.

A EJA faz parte da educação permanente onde as pessoas têm acesso sempre que desejarem a um novo conhecimento atendendo às exigências e aos desafios do mundo atual. É um meio para o autoconhecimento de todos como sujeitos e de todos como iguais. Ao mesmo tempo traz a dimensão da liberdade de poder buscar o conhecimento que possibilita a todos serem iguais perante a lei, diminuindo assim a discriminação e caminhando para a educação permanente respeitando os princípios éticos, políticos e estéticos, através da interdisciplinaridade e do diálogo que irão permear o conhecimento sempre contextualizado e, desse modo, altamente significativo (PICAWY; WANDSCHEER, 2006, p. 71).

Quando explicitamos aqui as representações dos educadores sobre as relações geracionais na sala de aula de Matemática na EJA, quisemos refletir acerca dos discursos que envolvem mecanismos de inclusão e exclusão desses estudantes. Reiteramos a importância dessas discussões, pois, tal como nos alerta Freire (2006a), quando o homem compreende sua realidade "pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias" (p. 30).

5.3 – O ensino de Matemática

5.3.1 – O currículo de Matemática

(...) entre os professores e os alunos existem não apenas temas e programas. Existem os símbolos, os códigos e os movimentos da vida política. Entre os

professores e alunos circulam os poderes e as influências que a vida em cidade forma e informa (FREIRE; NOGUEIRA, 2005, p. 47).

Um ponto de nosso interesse nas entrevistas que realizamos foi o currículo de Matemática nos cursos de suplência. A pedagoga Eliana comentou: *Sobre os currículos, na verdade, o que havia eram ementas. Até então não havia um currículo.* Ela ressaltou, juntamente com outros colaboradores, que eram elaborados alguns programas para as disciplinas que constavam na grade curricular: Português, Matemática, Ciências, Geografia e História.

Nesta seção, queremos analisar as representações desses educadores nos discursos que elaboram sobre currículo e sobre currículo de Matemática. Reconhecer os critérios utilizados para a seleção e organização dos conteúdos escolares pode contribuir para que compreendamos "a(s) concepção(ões) de currículo que norteia(m) as atividades e práticas dos docentes, pois toda discussão sobre currículo perpassa pela questão de seleção e organização dos conteúdos" (EUGÊNIO, 2004, p 152).

Lucíola Santos e Marlucy Paraíso (1996) salientam que a palavra "currículo" já ganhou várias definições desde sua introdução no campo pedagógico¹⁸⁷. Dentre essas definições, podemos citar, por exemplo: "um elenco de disciplinas e de conteúdos" ou "um conjunto de experiências trabalhadas pela escola". As autoras fazem uma análise histórica dos significados atribuídos ao "currículo" e afirmam que, na década de 1970, o currículo era entendido como a "especificação dos objetivos da educação considerados 'desejáveis' e a definição dos conteúdos a serem transmitidos na escola para se atingirem tais objetivos" (SANTOS; PARAÍSO, 1996, p. 83). No final da década de 1980 e início da década de 1990, porém, a renovação na produção sobre currículo no Brasil conduziu à problematização do conceito "a partir de suas relações com as esferas políticas, econômicas e socioculturais, sendo entendido como todas as experiências e conhecimentos proporcionados aos estudantes no cotidiano escolar" (SANTOS; PARAÍSO, 1996, p. 83). Na época da publicação desse trabalho, ocorria uma mudança de enfoque, argumentam as autoras. O currículo passava a ser entendido como "artefato cultural, à medida que traduz valores, pensamentos e perspectivas de uma determinada época e sociedade" (SANTOS; PARAÍSO, 1996, p. 82).

Acreditamos na relevância dessa concepção de currículo à qual é pertinente agregar as considerações de Tomaz Tadeu Silva (1999, p. 15): "O currículo é sempre o resultado de uma

¹⁸⁷ Segundo as autoras, o termo *currículo* é derivado da expressão latina *curriculum* e significa "pista ou circuito atlético". No entanto, essa palavra também tinha outros significados, tais como "ordem como sequência" e "ordem como estrutura".

seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir precisamente o currículo". Essa seleção, por sua vez, estaria inevitavelmente permeada por relações de poder. Para o autor, em outro texto (SILVA, T., 2005), é importante ver o currículo não apenas como sendo constituído de "fazer coisas", mas também como "fazendo coisas às pessoas".

O currículo é aquilo que nós, professores/as e estudantes, fazemos com as coisas, mas é também aquilo que as coisas que fazemos fazem a nós. O currículo tem que ser visto em suas ações (aquilo que fazemos) e em seus efeitos (o que ele nos faz). Nós fazemos o currículo e ele nos faz (SILVA, T., 2005, p.194).

As palavras de Silva (2005) chamam a atenção para o aspecto político da perspectiva de seleção de conteúdos e formas de trabalho:

Se o currículo é aquilo que fazemos com os materiais recebidos, então, apesar de todos os vínculos desses materiais com relações de poder, ao agir sobre eles, podemos desviá-los, refratá-los, subvertê-los, parodiá-los, carnavalizá-los, contestá-los. Por outro lado, se, ao produzir o currículo, somos também produzidos, é porque podemos ser produzidos de formas muito particulares e específicas. E essas formas dependem de relações específicas de poder. Flagrá-las e identificá-las constitui, assim, uma ação fundamentalmente política (SILVA, T., 2005, p. 194).

Creemos que um aspecto político muito relevante em relação ao currículo de Matemática na suplência em Betim reside na redução do tempo de curso em relação ao ensino dito regular, fator que foi associado à construção curricular por nossos colaboradores. Eles enfatizaram que essa diminuição do tempo era aquilo que mais repercutia na organização dos programas e do currículo de Matemática. Segundo Lázaro, na RME de Betim, *o curso de suplência era semestral. Por causa disso, dessa redução de tempo, o trabalho com a Matemática tinha que ser muito bem pensado*. Essa redução do tempo também foi sinalizada por Silvana: *Como o curso era de dois anos, não conseguiríamos fazer o que se faz em quatro anos, impossível*.

A EJA "está quase sempre premida pelas pressões para a abreviação do processo de escolarização" (FONSECA, 1999, p. 31). O tempo é, pois, sempre tido como um dos problemas a serem enfrentados pela equipe escolar, conforme enfatiza a Proposta Curricular Nacional para a EJA:

"Falta tempo para se ensinar tudo que é necessário", "falta tempo para o convívio escolar mais intenso". (...) Na educação de jovens e adultos, conciliar o tempo disponível e a qualidade do ensino parece ser uma das questões a serem associadas para garantir o aprendizado dos alunos (BRASIL, 2002, p. 138).

Sita Sant'Anna (2013) ressalta que essa ideia de redução do tempo é alusiva a um discurso assistencialista de que é preciso resolver rapidamente o problema dos poucos escolarizados por meio de "uma prática compensatória e com conteúdos prioritários selecionados a serem ministrados, 'inculcados' em pouco tempo, ou seja, 'escolhe-se o essencial para se colocar no que falta'" (p 32).

Em virtude da menor duração do tempo do curso de suplência, os professores que encontramos deram ênfase à necessidade de se aproveitar bastante o tempo, mas em uma perspectiva diferente da que é declarada por Sant'Anna (2013). A professora Silvana destacou a liberdade que tinha de planejar as aulas, embora levando em conta a limitação do tempo: *Tínhamos liberdade de selecionar quais eram os principais temas de cada conteúdo. Não ficávamos perdendo tempo com conteúdo muito abstrato, mas sim, tentávamos fazer com que os alunos vissem a aplicabilidade do conteúdo.*

Eliana contou que se lembrava da criação de algumas ementas, com o cuidado de ter o aluno (e os conhecimentos que ele traz para a vivência da sala de aula) como parâmetro principal na seleção desses conteúdos: *Discutimos vários eixos do currículo, deixando bem claro que teríamos que criar um currículo flexível, valorizar o saber que o aluno traz, não ficar impondo muita coisa e ver o que ele realmente precisa. Não poderia ser uma coisa pronta, um programa enorme de 5ª a 8ª série, porque não adianta nada... Temos que respeitar o tempo do aluno.*

Fátima também explicou a organização curricular e procurou discorrer sobre como eram escolhidos os conteúdos a serem trabalhados: *Na escola que eu trabalhava¹⁸⁸ por exemplo, a minha vivência é de lá... Éramos eu e o Máximo¹⁸⁹; juntos nós conversávamos e decidíamos o que passar para o pessoal da noite. A gente se baseava muito no programa do diurno, tudo assim bem prático, mas não rápido. Todos os itens eram muito bem trabalhados, muitas coisas que caem em concursos. A professora salientou que, embora no curso houvesse uma diminuição de tempo, os conteúdos não deveriam ser abordados de forma rápida, dando a entender a importância de se trabalhar os conteúdos de maneira aprofundada, priorizando aqueles que seriam "práticos", ou seja, que tivessem alguma aplicabilidade, independentemente de qual fosse o contexto.*

¹⁸⁸ Fátima refere-se à Escola Municipal "Raul Saraiva Ribeiro", escola em que lecionou no ensino noturno por 17 anos.

¹⁸⁹ Fátima cita um colega de trabalho, também professor de Matemática.

Em vista dessas considerações, é impressionante refletir sobre duas questões. Por que e como essa seleção de conhecimentos era feita pelos educadores? Por que alguns conhecimentos eram considerados mais importantes do que outros? Esses questionamentos nos direcionam aos estudos de Michael Apple¹⁹⁰ sobre currículo. Segundo Silva (1999), na concepção de Apple, o currículo "está estreitamente relacionado às estruturas econômicas e sociais mais amplas", não sendo "um corpo neutro, desinteressado de conhecimentos" (SILVA, 1999, p. 46). Na visão de Apple, o currículo é permeado por relações de poder e reflete os interesses particulares de grupos dominantes.

O Currículo nunca é simplesmente uma montagem neutra de conhecimentos, que de alguma forma aparece nos livros e nas salas de aula de um país. Sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja o conhecimento legítimo. Ele é produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo (APPLE, 2000, p. 53).

Levando em conta a percepção de Apple (2000), é pertinente analisar a concepção dos educadores do curso de suplência quando deliberaram que a seleção de conteúdos de Matemática pautava-se no pressuposto de que não deveriam ser "abstratos". Ao contrário, os estudantes da EJA deveriam perceber possibilidades de utilização do conteúdo; entre elas, estaria a sua "cobrança" em provas externas, como as de concursos públicos, por exemplo, tal como citado pela professora Fátima e reafirmado pelo professor Luiz Carlos: (...) *eu tinha a preocupação de fazer com eles alguns exercícios tipo os que a gente vê em concursos, porque eles já demonstravam interesse por isso.*

Essa necessidade de mostrar a aplicabilidade da Matemática é muito preconizada nos estudos sobre EJA e nos documentos oficiais para o ensino de Matemática (BRASIL, 1998; 2002a). Podemos dizer, inclusive, que há um discurso recorrente nos estudos sobre ensino de Matemática a respeito da importância de enfatizar a aplicabilidade dessa disciplina em diversas situações cotidianas e como ferramenta para outras áreas do conhecimento. A Matemática vem ganhando espaço e sendo demandada a produzir modelos que descrevam ou que auxiliem na compreensão de fenômenos nas diversas áreas do saber, contribuindo para o campo de novos conhecimentos nessas áreas e, ao mesmo tempo, se desenvolvendo como campo de conhecimento científico (TOMAZ; DAVID, 2008). Essas representações pareceram terem sido assumidas pelos educadores do curso de suplência¹⁹¹.

¹⁹⁰ Educador e sociólogo americano.

¹⁹¹ Ferreira (2009) afirma em sua pesquisa que esse discurso, inclusive, já foi incorporado também pelos estudantes da EJA.

Na Proposta Curricular para o segundo segmento da EJA, essa importância da Matemática também é muito enfatizada. A Matemática é vista como

uma ciência viva, quer no cotidiano dos cidadãos quer nos centros de pesquisas, nos quais se elaboram novos conhecimentos que têm sido instrumentos úteis para solucionar problemas científicos e tecnológicos em diferentes áreas do conhecimento (BRASIL, 2002a, p. 12).

Esse documento destaca a necessidade de vincular o conhecimento matemático escolar aos conhecimentos dos estudantes, visto que "as conexões que o jovem e o adulto estabelecem dos diferentes temas matemáticos entre si, com as demais áreas do conhecimento e com as situações do cotidiano é que vão conferir significado à atividade matemática" (BRASIL, 2002a, p. 15).

Referindo-se ao porquê de se ensinar Matemática, Fonseca (1995) argumenta que autores da década de 1980 enfatizavam o papel da disciplina para se formar um "cidadão", "ciente de seus deveres e que reivindique e defenda seus direitos, motor de sua própria transformação e sujeito da História" (FONSECA, 1995, p. 49). Segundo a autora, que ressalta a Matemática como uma atividade tipicamente humana e um elemento da cultura, todo indivíduo teria uma *matematicidade*, característica inerente ao ser humano.

A matematicidade seria a disponibilidade, a possibilidade de a pessoa abrir-se e deixar emergir seu senso matemático e traduzi-lo em sentimento, raciocínio, ação ou representação. Essa matematicidade está presente nas diversas situações e nos orienta considerações, julgamentos e decisões (FONSECA, 1995, p. 50).

O termo *matematicidade* também é utilizado na versão preliminar do Projeto Político Pedagógico do curso de suplência (BETIM, 1996). Acreditamos que o uso desse termo deve-se à influência de Maria da Conceição Fonseca, autora do artigo acima referido e assessora de Matemática do curso de suplência na época em que o documento foi elaborado¹⁹². Em especial, o documento destaca a importância de uma abordagem sociocultural da matemática, buscando evidenciar o papel desse conteúdo na construção da cidadania, conforme Fonseca (1995) destacou ao se referir a estudos sobre o ensino de Matemática na década de 1980.

Quanto aos conteúdos, o horizonte principal do currículo do curso de suplência era o programa do ensino diurno, de modo bem "prático", como sublinhou a professora Fátima (*A gente se baseava muito no programa do diurno*), e foi confirmado pelo professor Luiz Carlos: *A gente "enxugava" parte do currículo; deixava aqueles itens que eram julgados mais*

¹⁹² Partes do texto de Fonseca (1995), inclusive, encontram-se transcritas no documento.

importantes, mais úteis, que eles usariam mais na rotina deles. Como foi explicitado por Apple (1997), qualquer seleção dos conteúdos considerados mais importantes e legítimos é permeada por relações de poder: "(...) o que é considerado como conhecimento legítimo é o resultado de complexas relações de poder e lutas entre grupos de classe, raça, gênero e religião identificáveis. Assim, educação e poder são termos de um par indissociável" (APPLE, 1997, p. 74).

A falta de material específico para a EJA foi o motivo evocado por Eliana para explicar por que o ensino regular era tomado como referência para a seleção de conteúdos na EJA: *O professor fazia uma adaptação dos conteúdos do ensino fundamental regular. Depois, com os PCNs¹⁹³ e o CBC¹⁹⁴, ficou mais fácil, pois havia onde consultar. Mas antes dos PCNs para a EJA¹⁹⁵, não havia nenhum material de EJA.*

O professor Luiz Carlos enfatizou como as adaptações do currículo eram feitas: *me lembro de que ele foi construído em cima do que já existia, mas adaptando para a EJA. E dentro daquele currículo, fazíamos alterações, adequações, ajustamentos que eram necessários, mas sem sair do eixo principal.* O professor afirma ainda que *isso acontece até hoje, dependendo você faz algumas adequações, mas dentro de um eixo principal, sem extrapolar muito e fazer uma coisa mirabolante, que não tem nada a ver, e nem sem cumprir o que precisa... Pelo menos o mínimo deve ser cumprido.*

Paula Adelino e Maria da Conceição Fonseca (2014) afirmam que, como somente em 2007 foi criado o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização (PNLA) e apenas em 2011 foi estendida a distribuição de livros didáticos a todo o Ensino Fundamental da EJA, ainda é incipiente o número de trabalhos que tomam os materiais didáticos para a EJA como objeto de estudo. Isso nos leva a considerar que a alternativa que restava ao professores que entrevistamos seria mesmo a adaptação dos materiais disponíveis para crianças e adolescentes. Além disso, é relevante levar em conta o pouco tempo de que dispunham os docentes para a preparação de suas aulas, bem como a falta de sua formação específica para atuar na EJA, o que "restringe suas possibilidades e recursos para elaboração de estratégias didáticas e de materiais para os alunos" (ADELINO; FONSECA, 2014, p. 183).

Fátima ressaltou a importância de reformular o currículo da EJA, adotando outra forma de trabalho, com a preocupação de não simplesmente "enxugá-lo": (...) *o pessoal da noite cobra muito, eles querem. Desejam tudo o que o aluno da manhã tem, porém em dose*

¹⁹³ Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998; BRASIL, 2002).

¹⁹⁴ CBC – Currículo Básico Comum são as proposições curriculares e orientações pedagógicas da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais.

¹⁹⁵ BRASIL (2002).

menor, e com uma praticidade maior. Por isso, muita gente acha que estudar à noite é enxugar o conteúdo. Não é isso, é reformular mesmo. Mesmo porque não dá para ser o mesmo conteúdo e da mesma forma, porque o curso tem duração de dois anos. Como o tempo é menor, não pode ser o mesmo currículo.

Observamos que o tempo menor de curso e a falta de material específico para a EJA foram as principais razões elencadas pelos educadores para adaptarem o currículo do ensino regular para o ensino destinado a jovens, adultos e idosos, não deixando de trabalhar o que eles consideravam como "essencial". Luiz Carlos, por exemplo, apontou a necessidade de "cumprir o mínimo", ou seja, trabalhar aqueles conhecimentos ditos mais "relevantes". Já Fátima ressaltou a necessidade de se reformular o currículo, mas sem esquecer que os alunos e as alunas da EJA *desejam tudo o que o aluno da manhã tem.*

É comum também o ensino diurno ser tomado como referência para a seleção de conteúdos da EJA. Para Fonseca (1995), a brevidade é um dos aspectos que está presente em todo programa de Educação de Jovens e Adultos. Os alunos têm urgência da certificação e dispõem de tempo limitado para as atividades fora de sala. Destarte, não se trata de excluir conteúdos, dando a sensação de que os estudantes receberiam menos que aqueles do ensino dito regular. Para a autora, é fundamental construir uma programação que busque a melhor qualidade possível.

Meri Kooro e Celi Lopes (2005, p. 2) ponderam que, em função da frequente redução do tempo dos cursos voltados para estudantes jovens, adultos e idosos, "as instituições e os professores se vêem, muitas vezes, obrigados a fazer uma redução de conteúdos entre os já selecionados nos currículos da escola 'regular'". No entanto, Fonseca (1999) pondera que essa "busca do essencial" não precisaria se pautar pela mera exclusão de conteúdos mais sofisticados.

Outro ponto observado por nossos colaboradores foi o sequenciamento dos conhecimentos matemáticos escolares. Conforme disse o professor Luiz Carlos: *Você pensar em sequência, saber que uma coisa depende da outra, que um conhecimento depende do outro... Isso aí contribuía muito, contribui até hoje. Você não pode ter um raciocínio muito solto, sem estar interligando um ao outro quando uma coisa depende da outra. É como você subir uma escada, é um degrau após o outro.* Ele enfatizou a importância de se pensar os conteúdos matemáticos sempre em uma relação de continuidade: *É bom quando você vê que os alunos estão começando a assimilar esse tipo de ensinamento, começando a desenvolver esse tipo de raciocínio, esse tipo de... de pensar mesmo, pensar em sequência.*

O enunciado proferido por Luiz pressupõe uma ideia de organização linear dos conhecimentos, uma vez que cada conhecimento requer o domínio de pré-requisitos. Célia Carolino Pires (2000) explica que nessa concepção de organização dos conhecimentos são fixados marcos temáticos a serem percorridos sequencialmente. É um caminho "cujo percurso é composto de passos, cuja lei de sucessão é ir do mais simples para o mais complexo (às vezes entendida como ir do mais concreto para o mais abstrato)" (PIRES, 2000, p. 67). Obedecer a esse sequenciamento coloca sob suspeita a apresentação do conhecimento matemático, justificado pela ideia de que "é preciso garantir tantos e tais pré-requisitos para seguir adiante" (FONSECA, 2005, p. 67).

Para o professor que entrevistamos, seria um bem que os estudantes conseguissem apropriar-se dessa sucessão. Segundo Wagner Auarek (2000), a ideia de que aprendizagem deve acontecer "degrau por degrau", aprender seguindo um roteiro previamente estabelecido, é uma particularidade do ensino de Matemática na escola. A mesma ideia é comentada por Pires (2000): "Ao desenvolverem seu trabalho em sala de aula, tanto os elaboradores de currículos de Matemática quanto os professores, se empenham em organizá-los segundo uma 'estrutura' lógica, linear: cada assunto supõe conhecidos assuntos precedentes" (p. 67).

Ainda sobre a seleção de conteúdos, no documento que versa sobre a suplência na Rede Municipal (BETIM, 1996) consta a sugestão de alguns conteúdos a serem trabalhados. Porém, conforme o documento, essa lista não teria a pretensão de se constituir um currículo, mas sim, de atender a uma demanda dos educadores da suplência de se estabelecer um referencial mínimo para orientar o seu trabalho¹⁹⁶. Essa relação inclui conteúdos de geometria; números naturais, inteiros e racionais; medidas; proporcionalidade e uma introdução à álgebra¹⁹⁷.

Há no documento uma seção específica para cada disciplina, que descreve os conteúdos importantes (e sua abordagem), de acordo com cada área do conhecimento. A seção de Matemática é intitulada "Repensando o ensino de Matemática" e nela discute-se que a Matemática é apresentada nas escolas, em geral, como corpo de conhecimentos "estático, pronto, árido, (...) essencialmente formalizado e fechado em si mesmo" (BETIM, 1996, p. 80). Desse modo, recomenda-se que os educadores repensem suas concepções de modo a dar sentido à Matemática que seja ensinada.

O documento aponta dois eixos importantes a se considerar no trabalho com a Matemática na Suplência. O primeiro deles acentua que a Matemática é uma atividade

¹⁹⁶ A parte de Matemática desse documento foi analisada por Méri Kooro em sua dissertação (KOORO, 2006).

¹⁹⁷ Na próxima seção abordaremos os conteúdos que os professores da suplência disseram trabalhar no curso.

tipicamente humana e um elemento da cultura; todos os indivíduos possuem uma matematicidade que seria inerente ao ser humano. Cada grupo cultural teria suas formas de matematizar. Não haveria como os educadores ignorarem isso e não respeitarem essas particularidades.

O segundo eixo refere-se à Matemática como um instrumento de leitura e transformação da realidade. Destaca-se a necessidade de contextualizar o conhecimento matemático a ser transmitido, buscar suas origens e acompanhar sua evolução, explicitando a sua finalidade e o seu papel na interpretação e na transformação da realidade dos educandos.

Além disso, o ensino de Matemática no curso de suplência em Betim teria dois fortes condicionantes:

- trata-se da Educação da Matematicidade de jovens e adultos trabalhadores de uma cidade predominante industrial, em cujo mercado de trabalho nossos alunos se inserem ou gostariam de se inserir;
- a escolarização proposta corresponde à da 5^a a 8^a séries da escola fundamental, ou seja, nossos alunos não estão aqui à procura da aquisição de um instrumental "técnico" para uso imediato na vida diária, até porque a maior parte dessas noções e habilidades de utilização mais frequente no dia a dia eles já dominam (BETIM, 1996, p. 84-85).

Observa-se a repercussão direta da participação de Maria da Conceição Fonseca na equipe responsável pela proposta.

5.3.2 – Perspectivas de seleção dos conteúdos de Matemática e abordagem pedagógica

É nesse jogo de emoções, particularmente tenso no terreno da Educação Matemática devido menos talvez à natureza desse conhecimento do que à história (práticas, propósitos, tradições, interesses envolvidos) de seu ensino no contexto escolar, que educadores e educandos balizam suas posições relativamente aos conhecimentos construídos e a construir e aos processos de construção (FONSECA, 2005, p. 39).

Quais eram então os conteúdos escolhidos por nossos depoentes para o trabalho no curso de suplência? Todos os professores de Matemática que entrevistamos (Fátima, Lázaro, Lucinda, Luiz Carlos e Silvana) concordaram que, na suplência, a prioridade era o trabalho com conteúdos "práticos", que fizessem alguma relação com o cotidiano dos estudantes jovens, adultos e idosos. Lázaro, por exemplo, foi bem enfático: *Eu nunca trabalhei com um conteúdo matemático puro e simplesmente, com precisão.* Os professores ressaltaram que,

para além da descrição dos conteúdos, o importante era a forma de trabalhá-los, que seria diferente em relação a outras modalidades de ensino.

Silvana demonstrou preocupação quando se referiu à dificuldade de escolher os conteúdos de Matemática a serem trabalhados na EJA, principalmente ao se levar em conta a duração do curso e as demandas e expectativas dos sujeitos jovens, adultos e idosos: *Eu vivenciava certa angústia por ter um tempo menor para ensinar uma gama de conteúdo enorme e ainda pensar em um perfil de aluno que era diferente.*

A angústia de Silvana tem sido vivenciada por muitos professores da EJA. Decidir sobre o "que" e "como" trabalhar para esse público exige do professor um processo constante de reflexão sobre a própria prática pedagógica. Silvana, ao aceitar essa dificuldade e revelar sua angústia, demonstra o que Freire (2000) chama de incompletude do ser humano. "A consciência do mundo e a consciência de mim me fazem um ser não apenas no mundo mas com o mundo. Um ser capaz de intervir no mundo e não só de a ele se adaptar" (FREIRE, 2000, p. 40, grifo no original).

Os próprios professores da suplência eram responsáveis por selecionar os conteúdos a serem trabalhados em suas turmas. Lucinda, por exemplo, destacou que fazia seu planejamento sozinha: *Na verdade, o planejamento era meu, porque eu era a única professora de Matemática do noturno daquela escola, porque não eram muitas escolas que poderiam ter dois ou mais professores, normalmente era somente um professor.*

Fonseca (2005) afirma que a existência de uma certa liberdade em relação aos currículos favorece "uma atitude mais autônoma na definição da programação a ser cumprida" (p. 78). Entre os conteúdos selecionados pelos professores, a opção por conteúdos matemáticos com maior aplicabilidade em situações extraescolares foi unânime nas narrativas.

O professor Luiz Carlos disse: (...) *a gente buscava trabalhar uma matemática assim mais usual mesmo, o mais simples possível, aquela matemática cotidiana, do dia a dia mesmo.* Descrevendo os conteúdos, ele destacou: *Nós priorizávamos noções de geometria, de espaço e forma, medidas e grandezas, e um pouco de álgebra também. Eram praticamente os mesmos conteúdos do ensino regular, só que de uma maneira, assim, mais enxuta.* Ele enfatizou a forma como trabalhava esses conteúdos: *Também era diferente a forma como a gente abordava o conteúdo com eles. Por exemplo, quando a gente falava de equações do 2º grau, não era da mesma forma que você fala pra um aluno que hoje está no 9º ano com 14 anos, a gente tentava esmiuçar bem mais o conteúdo.*

Luiz salientou a redução do tempo de curso da suplência, fator importante na escolha dos conteúdos, pois era necessário ser mais "enxuto". Outra diferença estaria no trabalho com estudantes adolescentes e adultos, que deveria ser *o mais simples possível*. Observamos que essa diferença está carregada de representações de que os sujeitos adultos e idosos apresentam maior dificuldade de aprendizagem do que os adolescentes ou jovens, já que era preciso *esmiuçar bem mais o conteúdo*.

Está implícita, pois, na fala de Luiz, certa incredulidade quanto às capacidades de aprendizagem dos estudantes jovens, adultos e idosos, o que reflete a existência de uma expressão pessimista já existente no senso comum (FONSECA, 2005). No entanto, Oliveira (1999) enfatiza que a etapa da vida em que se encontra o sujeito adulto propicia que ele traga consigo "diferentes habilidades e dificuldades (em comparação com a criança) e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem" (OLIVEIRA, 1999, p. 60-61).

Quanto à escolha dos conteúdos, Luiz relatou que optava por aqueles que tivessem maiores possibilidades de relação com situações da vida cotidiana, reafirmando a presença até mesmo de álgebra¹⁹⁸, mesmo que fosse "um pouco" e, também, "trabalhada de forma diferente". Mesmo sem explicitar como seria essa abordagem com estudantes jovens, adultos e idosos sobre o ensino de equações do 2º grau, Luiz parece ter incorporado os discursos pedagógicos veiculados sobre o ensino de Matemática em geral e sobre o ensino de Matemática na EJA que versam sobre a importância de mostrar a aplicabilidade dos conteúdos para os alunos e as alunas.

Lucinda, tal como Luiz, também destacou que a redução do tempo influenciava na escolha dos conteúdos: *Como o curso de suplência era semestral, eu tinha que fazer escolhas*. Ela sublinhou também a dificuldade no trabalho com álgebra: *De álgebra, principalmente aquela pura, era difícil, acho que não dava para nem imaginar a gente trabalhando aquilo. Com adolescente sim, mas com o adulto não. Com os alunos mais velhos, você dava um valor numérico para ele calcular ou levava a entender o raciocínio, mas trabalhar aquela álgebra pura era mais difícil*. Podemos perceber, na fala da professora, a diferença existente entre o trabalho com estudantes jovens ou adolescentes e com estudantes adultos ou idosos¹⁹⁹.

¹⁹⁸ Dizemos "até mesmo" porque normalmente quando os entrevistados descreviam os conteúdos que trabalhavam, citavam com mais frequência os que envolviam regra de três, matemática financeira ou geometria. A álgebra sempre ficava por último ou nem mesmo era citada.

¹⁹⁹ Retomaremos mais adiante as diferenças destacadas pelos colaboradores entre a aprendizagem de estudantes jovens ou adolescentes e estudantes adultos ou idosos.

A contextualização dos conteúdos foi igualmente ressaltada por Lucinda como imprescindível nas aulas da suplência: *Sobre o trabalho com a Matemática, você tinha que usar sempre uma Matemática contextualizada, que estivesse ali dentro da realidade deles, trazer mesmo para dentro desse contexto deles. Acho que isso não é só específico do noturno, independente do diurno ou do noturno você tem que contextualizar mesmo o ensino. E à noite nem era assim, era um dever.*

Em relação à quantidade de conteúdos, a professora Fátima destacou que não trabalhava com equações do 2º grau, por exemplo, acentuando que o programa de conteúdos do ensino regular era maior do que na EJA: *Pela manhã tem bem mais conteúdos, como por exemplo, equações do segundo grau... À noite isso não existia, mesmo porque não tem praticidade nenhuma.* Ela frisou ainda o porquê dessas escolhas: (...) *quando eu falo que o ensino da noite tem bem menos conteúdo, é porque aqueles dados são os que a vida cobra da gente, porque aí tem aceitação.*

A professora revelou, em sua narrativa, uma preocupação de que os conteúdos selecionados fossem ensinados de forma a evidenciar sua aplicação. Para ela, isso traria uma maior aceitação por parte dos alunos. Fátima demonstrou coerência em sua narrativa e pareceu acreditar que fez e faz o melhor possível de modo a atender as expectativas dos alunos e das alunas da EJA. A professora assume sua opção, sendo coerente com ela durante toda a sua narrativa. Esse testemunho reporta-nos às considerações de Freire (1994) de que o educador não é um agente neutro. As escolhas pedagógicas são interpostas por relações de poder, pois "não é possível pensar sequer a educação sem que se pense a questão do poder" e, por isso, "não é possível compreender a educação como uma prática autônoma ou neutra" (p. 24). Por isso,

(...) o fato de não ser o educador um agente neutro não significa, necessariamente, que deve ser um manipulador. A opção realmente libertadora nem se realiza através de uma prática manipuladora nem tampouco por meio de uma prática espontaneísta. O espontaneísmo é licencioso, por isso irresponsável. O que temos de fazer, então, enquanto educadoras ou educadores, é aclarar, assumindo a nossa opção, que é política, e sermos coerentes com ela, na prática.

A questão da coerência entre a opção proclamada e a prática é uma das exigências que educadores críticos se fazem a si mesmos. É que sabem muito bem que não é o discurso o que ajuíza a prática, mas a prática que ajuíza o discurso (FREIRE, 1994, p. 25).

Trabalhar com os conteúdos situando-os em determinados contextos pode ser uma forma de "atrair" os estudantes, mostrando a relevância da Matemática em outras instâncias da vida social. Freire (2014) destaca que não é possível a educadores e educadoras "pensar

apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares. Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade" (p. 33).

Nessa perspectiva, outros conteúdos também foram mencionados por nossos colaboradores. A professora Silvana apontou alguns que não poderiam faltar no programa curricular: *Os conteúdos que não poderíamos deixar de trabalhar eram porcentagem e um pouco de matemática financeira, porque faziam parte do cotidiano deles.* Ela justificou essa necessidade: *Era uma forma de aproximar as nossas linguagens.* Completando, Silvana ressaltou ainda: *As operações fundamentais também eram muito importantes, claro. Trabalhávamos as equações também, mesmo os alunos às vezes achando que era uma "coisa" muito difícil.* A professora enfatizou que, mesmo os alunos considerando o estudo das equações como difícil, este era um conteúdo que não deixava de ser trabalhado. Em outro momento, na mesma narrativa, Silvana acrescentou: *(..) eu trabalhava muito com estes conteúdos de porcentagem, resolução de problemas, as equações de primeiro e segundo graus. Também tinha a questão da estatística, que eles liam nos jornais. É uma tendência muito forte: "Nossa, a gente está analisando gráficos".*

Similarmente a Silvana, Lucinda destacou os conteúdos que não poderiam deixar de ser trabalhados na EJA: *Eu ficava mais presa nas operações, em o quê esse aluno utilizaria desse conhecimento, o que era indispensável que ele precisasse para o dia-a-dia dele. Então a gente trabalhava muito a questão das operações mesmo, do raciocínio lógico matemático, da geometria. Essa parte de números e operações era um conteúdo que não podia faltar, trabalhando muito na perspectiva de resolução de problemas. A gente sempre trabalhava as operações com base no problema exposto. A professora também relatou que insistia bastante na parte de matemática comercial e financeira: *Eles tinham mais interesse nessa parte. Como era uma época em que não havia muita oferta de emprego, muitos trabalhavam independentes, eram autônomos, ou vendiam alguma coisa; eram vendedores ou então tinham um pequeno comércio. Então, a gente trabalhava muito essa questão de lucro, prejuízo...* Segundo a professora, o perfil da turma era sempre levado em conta no planejamento das aulas: *Quando queria trabalhar com o conjunto dos números inteiros ou iniciar uma introdução no conteúdo, então a gente sempre pegava pelo perfil da turma para então pensar em como ia ser feita a abordagem daquele conteúdo.**

A professora Fátima também enumerou os conteúdos contemplados por ela em suas aulas na suplência: *Os conteúdos que nós trabalhávamos envolviam números, escrita, leitura, porcentagem, regra de três... Mas essa regra de três é diferente do diurno.* Ela apontou a

diferença desse trabalho com os adolescentes: *À noite eles enxergam qualquer "quarto elemento", que pode ser uma grandeza também, como por exemplo, até eles mesmos na hora que se está fazendo um bolo, desenvolvendo uma receita. A noção deles de aumento ou diminuição das grandezas é muito mais fácil, é diferente, porque eles têm vivência*²⁰⁰.

Já o professor Lázaro disse que *sobre Matemática, não havia um objetivo específico. Porém, eu buscava um trabalho que envolvesse mais a questão da Matemática social, de inserir essa Matemática em outros contextos, de História, Geografia e Ciências, e não uma Matemática pura*. Ele alegou que seu trabalho era bem aceito pelos alunos e alunas da EJA: *Percebia que o aluno se sentia contemplado da maneira que a gente trabalhava*.

5.3.3 – Os processos de aprendizagem e de aprendizagem de Matemática

Destacamos, nesta subseção, as representações dos educadores entrevistados sobre o ensinar e o aprender Matemática no curso de suplência. Eles expressaram seus pontos de vista acerca dos processos de aprendizagem dos estudantes jovens, adultos e idosos que frequentaram esse curso.

Relatos e documentos escolares, embora incluam referências a esses aspectos, apresentam-nos de modo diferente do de profissionais como nossos entrevistados. Como salienta Garnica (2010b, p. 560): "uma rica pluralidade de aspectos pode ser resgatada a partir da narrativa dos professores, relatos que imprimem vida ao traçado histórico, preenchem as infinitas e profundas entrelinhas dos registros escolares" (GARNICA, 2010b, p. 560).

Sobre a aprendizagem dos conteúdos matemáticos no curso de suplência, evidenciou-se por parte de alguns educadores uma descrença nas capacidades dos estudantes, ao lado de uma crença na necessidade de se trabalhar conteúdos mais práticos. O professor Luiz Carlos afirmou: *Eu via que a experiência do aluno influenciava muito no conhecimento dele na escola. Por isso, a gente trabalhava muito o conhecimento prático da matemática. Mas esses alunos tinham bastante dificuldade no desenvolvimento de raciocínio, principalmente de raciocínio lógico*. Lucinda, por sua vez, destacou que o público do ensino noturno era mais maduro e, ao mesmo tempo, *eles tinham muita dificuldade em assimilação e compreensão do*

²⁰⁰ A fala de Fátima reporta-nos novamente à questão dos "saberes de experiência feitos" (FREIRE, 2006), quando discutimos sobre as aulas no curso de suplência. Reconhecer esses saberes dos estudantes jovens e adultos é uma das especificidades dessa modalidade de ensino (SOARES, SOARES, 2014; FONSECA, 2005).

conteúdo, o que exigia mais do professor uma argumentação, uma contextualização, toda uma parte assim, mais passo a passo, mais didática mesmo da construção do conhecimento.

A dificuldade na aprendizagem também foi ressaltada por outros colaboradores. A pedagoga Mônica Raquel sublinhou a importância de se trabalhar conteúdos mais básicos, que ela chamou de pré-requisitos, devido a essa dificuldade dos estudantes do curso de suplência. *Mas em termos cognitivos, eram somente os pré-requisitos mesmo que eles precisavam. Não dava para trabalhar o conteúdo normal como se trabalha no ensino fundamental regular, tinha que trabalhar mesmo o básico, que eu chamo de pré-requisitos, pois havia alunos que não eram bem alfabetizados. Na nossa escola não havia cursos de alfabetização para adultos, somente a parte final do Ensino Fundamental. Então, muitos alunos tinham uma dificuldade imensa.* Observamos que a pedagoga evidenciou uma representação de que os alunos e as alunas do curso de suplência tinham muita dificuldade, devido à falta de base escolar para a aprendizagem.

A pedagoga Eliana reafirmou essa dificuldade dos estudantes, atribuindo a razão ao lapso de tempo sem frequentar a escola. *Em relação à aprendizagem, percebo que aqueles que ficaram muito tempo longe da escola vêm com muita dificuldade. Muitas vezes eles vieram lá do interior. Tem gente que chega aqui e fala que estudou apenas na 1ª série e nunca mais. Por isso, é até mais difícil de ser alfabetizado que uma criança.* Ela alegou que há várias coisas que interferem na aprendizagem das alunas e dos alunos jovens e adultos: *Tem muitas coisas que interferem: problemas de saúde, conflitos familiares; tem aluno que é depressivo... Enfim, é muita coisa que interfere. Mas quando ele "pega" uma coisa também, deslancha. Ele consegue e as coisas se acalmam um pouco, ele começa a querer mais...* Remetendo-se à importância de respeitar a identidade cultural dos sujeitos jovens e adultos, Eliana demonstrou acreditar na aprendizagem dos sujeitos jovens e adultos, ainda que tenha reconhecido que eles apresentam muitos problemas que podem interferir nesse processo.

Oliveira (1999, p. 62) chama a atenção para as limitações advindas da internalização dessa descrença pelo próprio educando.

(...) a exclusão da escola coloca os alunos em situação de desconforto pessoal em razão de aspectos de natureza mais afetiva, mas que podem também influenciar a aprendizagem. Os alunos têm vergonha de frequentar a escola depois de adultos (...) sentindo-se por isso humilhados e tornando-se inseguros quanto a sua própria capacidade para aprender.

Consequentemente, essa descrença pode gerar um novo episódio de exclusão, pois os alunos da EJA, muitas vezes, não demonstram de forma explícita seu descontentamento diante das oportunidades escolares que lhes são oferecidas.

Pessoas adultas, quando não introjetam completamente as representações que lhes atribuem os professores, a escola, o sistema, ou a sociedade, tendem a não formular explicitamente seu desconforto ou constrangimento diante de tais ações pedagógicas (nesse aspecto, numa atitude bastante diferenciada da assumida por adolescentes e mesmo por jovens), mas se deixam invadir pelo desinteresse e pelo desânimo, alimentado, principalmente, pela impossibilidade de conferir sentido àquilo que se vêem obrigados a realizar. Nesses casos, o ensino da Matemática poderá contribuir para um novo episódio de evasão da escola, na medida em que não consegue oferecer aos alunos e às alunas da EJA razões ou motivação para nela permanecerem e que reproduz fórmulas de discriminação étnica, cultural ou social para justificar insucessos dos processos de ensino-aprendizagem (FONSECA, 2005, p. 37).

Ao contrário dos outros educadores, Lucinda não considera que a Matemática seja vista pelos alunos da EJA como “difícil”. Ela declarou que, no período em que trabalhou com a suplência, nunca percebeu uma “grande” dificuldade: *Ela é sempre bem vista pelos alunos, uma matéria importante, tinha toda essa conotação... Eu nunca coloquei aquele terror, "ai, matemática, não sei o quê"*. A professora nos disse que não referendava essa dificuldade para os alunos; antes, tentava desmistificar essa visão.

Algumas peculiaridades sobre a aprendizagem de Matemática foram ressaltadas por nossos depoentes. Silvana, por exemplo, contou o caso de uma aluna do curso de suplência que tinha facilidade de lidar com os números: *Tem um caso que me marcou muito, de uma senhora que era nossa aluna, havia feito a suplência de 1ª a 4ª séries e estava conosco de 5ª a 8ª. Ela conseguiu formar os filhos, um engenheiro e uma dentista. Havia sido alfabetizada há dois anos apenas. Ela lia com bastante dificuldade, uma leitura muito fragmentada. Nós perguntávamos para ela: "Mas você entendeu o que leu?". Ela conseguia contar o que tinha lido e tinha um raciocínio matemático muito bom. Eu sempre tive essa curiosidade de entender como uma pessoa que não sabe ler tem um raciocínio lógico matemático muito tranquilo, como se a leitura não tivesse vínculo nenhum com isso. Um dia, eu perguntei a ela sobre isso: "Olha, eu tenho muita curiosidade porque eu percebo isso, porque a pessoa não precisa ler para saber Matemática". Ela respondeu: "Uma coisa eu fazia – e eu acho que isso me ajudou – é que quando eu ia fazer uma receita, eu tinha que pedir à minha filha para ler para mim, porque eu não conseguia ler a receita, eu tinha muita vergonha disso. Então, para eu não ficar perguntando toda hora, o que eu fazia? Eu guardava as receitas, decorava para não precisar perguntar de novo". Ou seja, o tempo em que ela estava fazendo isso, ela estava treinando o seu raciocínio. Além do mais, para um conhecimento mais básico, ela*

buscava outras estratégias que não precisavam necessariamente da leitura. Os alunos tinham muita facilidade de lidar com uma porcentagem, guardar os números; tinham uma memória muito boa.

Silvana argumentou que era comum os estudantes da EJA terem dificuldades no estudo de alguns conteúdos, tais como as equações, conforme já comentamos. No entanto, essa dificuldade era amenizada, segundo a professora, quando esses sujeitos enxergavam a possibilidade de aplicação desses conteúdos: (...) *eles [os alunos e alunas do curso de suplência] mudavam de ideia, quando percebiam a contextualização.*

Quando falamos de *contextualizar* os conteúdos, entendemos que essa ação "não se restringe às meras aplicações do conhecimento escolar em situações cotidianas nem somente às aplicações da Matemática em outros campos científicos" (TOMAZ; DAVID, 2008, p. 19). Compreendemos a contextualização da Matemática como "um processo sociocultural que consiste em compreendê-la, tal como conhecimento cotidiano, científico ou tecnológico, como resultado de uma construção humana, inserida em um processo histórico e social" (TOMAZ; DAVID, 2008, p. 19).

Entretanto, compreender a contextualização do ensino de Matemática nesse sentido pareceu demandar processos formativos específicos para os educadores. Silvana, por exemplo, alegou que as formações e assessorias da qual participou foram fundamentais para que ela repensasse sua prática nesse sentido. *Eu aprendi isto muito com a Conceição. Na época, a gente discutia que: "Ah, tem que ser a Matemática do cotidiano, tem que ser uma coisa do cotidiano". Certo dia ela me disse sobre isso: "Silvana, mas olha só: vamos definir isso, o que é Matemática do cotidiano? A gente vai deixá-los apenas no cotidiano deles?" Isso é uma coisa que eu não me esqueço!*

A professora destacou a importância de se trabalhar outros conteúdos que não são imediatamente aplicáveis na vida cotidiana: *Realmente eu vou trazer o cotidiano, mas tenho que mostrar a parte acadêmica, que não pode ser deixada de lado. Eu tenho que mostrar para eles o significado, mas, eles não podem entrar e sair da escola sem que isso faça alguma diferença em sua vida escolar.* Silvana reforçou a importância dos conhecimentos escolares para que a escola realmente faça a diferença na vida desses estudantes jovens e adultos: *Às vezes a gente fica achando que "ah, não, mas a resolução desse problema aqui eu resolvo no sinal vendendo bala" é a mesma que eu faço em sala de aula, mas não é. Daí a importância de mostrar a parte acadêmica, pois saber o significado é aproximá-lo mais da realidade.*

Fischer e Lousada (2010a), ao explicar o que significa "saber" na visão de Paulo Freire, afirmam que respeitar os saberes prévios do educando (ou "saberes de experiência feitos", como diria Freire), não significa idealizar o saber popular e desconsiderar outros saberes.

Respeitar os saberes de "senso comum" ou produzidos na experiência existencial não é limitar o ato educativo a esse saber, mas dialogar com ele, problematizá-lo tendo em vista a elaboração de um saber relacional, como síntese articuladora entre os saberes apreendidos na escola da vida com os apreendidos na vida da escola (FISCHER; LOUSADA, 2010a, p. 367).

Portanto, não se trata de limitar o ato educativo a esses saberes, mas dialogar com eles, problematizá-los, estabelecendo uma síntese entre os saberes aprendidos na escola da vida e aqueles aprendidos na vida da escola. Voltemos, pois, à expressão matematicidade, utilizada no documento que versa sobre a suplência na Rede Municipal. Assumir a educação da matematicidade na escola, segundo Fonseca (1995, p. 51),

não supõe o abandono do ensino da Matemática ou a exclusão deste ou daquele conteúdo de Matemática dos currículos vigentes. Com o enfoque dado aos diversos temas é que, aqui, se pede especial cuidado. E é principalmente sobre a nossa própria visão do conhecimento matemático – ainda tão cheia de preconceitos e mitificações – e de sua relação com a realidade, e sobre o papel deste conhecimento na educação e na vida do homem, na formação da sua consciência de cidadão e na sua instrumentalização para compreender, representar e transformar a realidade, que clamamos por uma zelosa e honesta reflexão.

Nesse sentido, destacamos novamente a importância da formação do educador que atua na EJA, muito evidenciada nas entrevistas que realizamos. Silvana também ressaltou a relevância das formações que aconteciam na RME de Betim durante o curso de suplência. Segundo ela, foram fundamentais para que pudesse refletir sobre o papel do professor na tentativa de relacionar conhecimentos cotidianos e escolares em sala de aula: *Fomos construindo isso juntos porque eu também estava começando a trabalhar com a Matemática, naquela época. E aí vem muita coisa, muitas tendências novas, muita nomenclatura que a gente, às vezes, não consegue definir e perceber. Então, eu acho que a assessoria foi muito útil nesse sentido, dessas discussões: "Não, espera aí, o aluno vai entrar e sair do mesmo jeito? Não vai, a academia tem que fazer uma diferença. Qual vai ser essa diferença? Vamos formalizar sim, mas com algo significativo para ele".*

Carminha enfatizou que muitos estudantes da suplência mudaram sua visão sobre Matemática durante as aulas do curso. Isso aconteceu devido às intervenções realizadas pelos

professores e ao planejamento que era feito nas formações. *Havia vários relatos de alunos que tinham medo de Matemática e passaram a não ter medo mais. Mas, para isso, nos encontros de terça-feira esses professores trabalhavam muito. Com as formações, os professores desenvolveram bons planejamentos, o que acredito que contribuiu para eles perdessem um pouco desse medo.*

Por isso, é fundamental o professor assumir um papel ativo realizando um trabalho "dobrado", como ponderou a pedagoga Mônica: *Eu acho que a Matemática era uma disciplina um pouco mais complexa de lidar. O que acontece é que se eu me deparo com um problema e não o enfrento, ele continua sendo problema. Penso que esse é o caso da Matemática. Eles ficavam com medo, se estagnavam no caminhar, aí era um trabalho dobrado para o professor de Matemática, qualquer dificuldade a mais, mesmo você trabalhando.*

5.4 – As aulas nos cursos de suplência: estratégias pedagógicas, projetos e avaliação

Se a gente quisesse trabalhar mesmo em sala de aula com projeto, tem muita coisa linda, maravilhosa! (Lázaro)

Como eram as aulas nos cursos de suplência? Os professores disseram que, devido ao encontro semanal de planejamento e formação, era possível preparar diversas ações e estratégias para utilização em sala de aula, em especial, os projetos a serem desenvolvidos. Silvana contou: *Nessas reuniões, a gente fechava todos os projetos. Durante toda a trajetória da suplência, a gente discutia tudo nessa reunião e ia para a sala definindo tudo, porque era tudo novo, o projeto não estava pronto.* Entre as estratégias empregadas nas aulas da suplência, nossos colaboradores citaram a organização das turmas em grupos áulicos e a elaboração de projetos interdisciplinares.

A professora Fátima relatou como trabalhava nas aulas de Matemática com a organização da sala em grupos áulicos, alegando que era um formato muito interessante. *Trabalhávamos com grupos de quatro alunos e, de acordo com a necessidade deles, escolhiam o que queriam estudar.* Para a composição desses grupos, *a gente sempre deixava um ou dois alunos com facilidade maior, junto com um ou dois, com mais dificuldade.* A pedagoga Mônica confirmou a fala de Fátima, ao contar sua experiência na organização desses agrupamentos: *(...) não separávamos os alunos por dificuldades de aprendizagem;*

ficavam todos misturados, mesmo com níveis diferentes; alunos bons com ruins e outros mais fracos. Esses grupos dependiam do trabalho e do projeto que estávamos fazendo.

A proposta de organização da sala de aula em grupos áulicos é pesquisada pelo Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação – GEEMPA desde a década de 1970. Esse grupo inicialmente se chamava "Grupo de Estudos sobre o Ensino da Matemática de Porto Alegre" e se transformou em "Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação". Atualmente é considerado uma organização não governamental, que tem por finalidade a pesquisa e a ação em educação (GROSSI, 1994). É na perspectiva proposta por esse grupo que Nair Tuboiti (2012) faz um estudo sobre grupos áulicos. A autora afirma que a organização de uma sala de aula nessa concepção se dá da seguinte maneira:

os alunos votam em três colegas, sendo o primeiro com quem gostariam de aprender, o segundo com quem gostariam de trocar experiências e conhecimentos e o terceiro a quem gostariam de ensinar. Ao definirem os líderes por meio dessa votação, na sequência, um a um vai convidando os demais colegas a pertencerem ao próprio grupo. De acordo com a quantidade de alunos na turma, definem-se quantos grupos haverá (TUBOITI, 2012, p.19).

Acreditamos que a proposta de organização da sala de aula em grupos áulicos no curso de suplência relatada por nossos colaboradores se assemelha à proposta do GEEMPA, apesar de eles não terem mencionado isso especificamente. Busca-se que a aprendizagem se realize entre os pares (TUBOITI, 2012) e o professor assume o papel de articular as ações didáticas de modo a favorecer a discussão e a troca de saberes, ponto que os nossos depoentes consideram como fundamental em uma sala de aula de EJA. A professora Fátima, por exemplo, enfatizou que nessa organização havia uma maior valorização dos estudantes. (...) *É uma valorização de quem achava que não dava conta e, de repente, vê que dá conta de muito mais daquilo que imaginava.*

Uma das fundadoras do GEEMPA é a professora e pesquisadora Esther Grossi. No ano de 1996, Esther visitou a Secretaria Municipal de Educação de Betim, segundo a revista "Rede", de julho de 1996.



Figura 12 – Capa da revista "Rede" edição n° 3 (BETIM, 1996b)

Esther, na época, era deputada federal do Rio Grande do Sul pelo Partido dos Trabalhadores (PT). Segundo a reportagem da revista "Rede", ela esteve em Betim por iniciativa própria, pelo desejo de acompanhar o andamento da educação no município naquele momento. Esther comentou que desde 1993 já havia estado na cidade por diversas vezes, apresentando atividades envolvendo o GEEMPA: "Eu vim apreciar os avanços e trazer o que nós temos construído de novo porque eu sei que aqui se aproveita isso" (GROSSI, 1996, p. 14). Dessa forma, vislumbramos que os trabalhos do GEEMPA influenciavam, de certa maneira, a educação de Betim.

Outra estratégia citada pela professora Fátima refere-se à utilização dos próprios alunos como monitores em sala de aula: *Eu sempre trabalhei com o aluno sendo monitor. Primeiro, acredito que isso valoriza demais o ser humano, mas tomando bastante cuidado para que ele não se sinta eu, que saiba que ele é o aluno e que precisa menos de mim, para não ter muita diferença entre ele e os outros alunos.* Essa tática favoreceria a criação de um ambiente de aprendizagem em que a troca de experiências e a comunicação entre os alunos seriam beneficiadas, descentralizando as atividades didáticas da pessoa do professor.

A pedagoga Eliana destacou que era muito comum a utilização de turmas flexíveis. Nessa organização, *se tirava o aluno da sala e ele fazia atividades de algumas disciplinas específicas.* Ela disse que isso era muito comum após o horário do recreio: *um aluno ia para uma turma que tinha dificuldade em operações, outros tinham dificuldade em produção de texto, então a gente trabalhava muito em cima disso, da real necessidade do aluno.* A intenção, segundo Eliana, era *atender as peculiaridades do noturno, que eram diferentes do diurno.*

Um ponto convergente que observamos em relação às práticas pedagógicas é que a metodologia principal de trabalho era a de projetos, buscando a interdisciplinaridade, ou, pelo menos, a multidisciplinaridade. Eliana enfatizou a importância desse tipo de trabalho na EJA: *A nossa metodologia de trabalho continuamente envolvia projetos. Isso desde o início da suplência mesmo, passando por todas as modalidades*²⁰¹. *Nós percebemos que a partir do momento em que você está no coletivo, trabalhando alguma coisa dentro da realidade do aluno, isso aproxima mais o aluno da escola.* Silvana também citou essa perspectiva de trabalho: *A nossa metodologia funcionava bem, pois trabalhávamos através de projetos interdisciplinares.*

Silvana contou ainda que todos os projetos eram muito discutidos, especialmente entre a equipe de professores da própria escola: *Inicialmente, essas discussões aconteciam por escola, conforme a realidade de cada uma. Por exemplo, a minha escola já era mais central, as demais não. O "Barão do Rio Branco"*²⁰², *por exemplo, era uma escola mais com perfil de escola rural, hoje nem tanto, mas naquela época sim. Os moradores da região eram sítiantes, então, uma realidade diferente da nossa. A escola tinha liberdade de conduzir os seus projetos. Agora, existia uma espinha dorsal, vamos dizer assim, dos conteúdos. A gente discutia isso no grupo de Matemática.*

Carminha relatou que a perspectiva de projetos de trabalho era muito estudada nas formações: *A gente falava sobre as possibilidades de se trabalhar com projetos em que todas as disciplinas estivessem engajadas.* Na sua visão, o mais interessante *era ver o envolvimento dos professores nos planejamentos e na busca de metodologias diferentes para atingir o aluno, que é uma coisa que a gente precisaria resgatar hoje.* Nesse sentido, a pedagogia de projetos seria uma possibilidade significativa e, por isso, foi considerada como estratégia pedagógica central no curso de suplência.

A discussão sobre "Interdisciplinaridade" e "Projetos de Trabalho" era muito forte no meio educacional na década de 1990. Joe Garcia (2008) afirma que, no Brasil, nos anos 90, registrou-se um fluxo considerável de publicações sobre o assunto, nas quais encontramos discussões sobre os fundamentos didático-pedagógicos da interdisciplinaridade, inaugurando um novo modo de debate sobre práticas interdisciplinares na escola. O autor, inclusive, menciona que no Brasil, "esse conceito tem estado presente em documentos educacionais

²⁰¹ Eliana referia-se aos outros cursos de EJA da RME de Betim em outros momentos: CEAN, "Presencial formal" etc.

²⁰² Silvana refere-se à Escola Municipal "Barão do Rio Branco", localizada na Rodovia MG 050 - Estrada de Esmeraldas – Vianópolis, em Betim. Há certo tempo, a escola era considerada rural. Porém, com o crescimento da cidade, atualmente se encontra em zona urbana.

desde os anos 70, quando sua utilização estava inicialmente articulada à noção de integração (FAZENDA, 1979)²⁰³ (GARCIA, 2008, p. 364).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998a) também discutem a interdisciplinaridade, especialmente quando abordam os Temas Transversais. Tanto a interdisciplinaridade quanto a transversalidade "apontam a complexidade do real e a necessidade de se considerar a teia de relações entre os seus diferentes e contraditórios aspectos" (BRASIL, 1998a, p. 30). Entretanto, "diferem uma da outra, uma vez que a interdisciplinaridade refere-se a uma abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento, enquanto a transversalidade diz respeito principalmente à dimensão da didática" (BRASIL, 1998a, p. 30).

Em Betim, a interdisciplinaridade e a pedagogia de projetos tiveram destaque, segundo nossos entrevistados. Para Carminha, *a pedagogia de projetos é muito interessante, permite trabalhos diferenciados e os professores elaboravam tudo juntos, desde a escolha do tema, o que iriam fazer...* Ela elogiou os trabalhos que eram desenvolvidos e acentuou que as reuniões entre escolas favoreciam as trocas de experiência e a elaboração desses projetos: *Eram trabalhos muito ricos. Como os planejamentos aconteciam entre as escolas, aumentava ainda mais a possibilidade de criação, de pensar em mais alternativas para se alcançar um resultado positivo.*

Paulo Freire, considerado uma das inspirações para o curso de suplência em Betim, também incentivava a prática da interdisciplinaridade. No verbete *interdisciplinaridade* do Dicionário Paulo Freire (STREECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010), Balduino Andreola (2010, p. 229) diz que a interdisciplinaridade é estabelecida por Freire "como requisito para uma visão da realidade nas perspectivas da unidade e da totalidade do real". Andreola (2010) ressalta que, quando Freire esteve à frente da gestão da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (entre 1989 e 1991), a proposta de trabalho envolvia uma concepção interdisciplinar do currículo escolar. Barreto (2004) também lembra que vários projetos desenvolvidos nessa gestão de Freire ganharam destaque, tais como o projeto de formação permanente dos professores, a prática da interdisciplinaridade e a reorganização curricular²⁰⁴.

²⁰³ Maria Dirlene Cattai (2007) avalia que no Brasil o "método de projetos" teria se tornado conhecido por meio do movimento da Escola Nova, que seria contrária aos métodos usados pela escola tradicional. Contudo, na literatura educacional brasileira, o trabalho de Ivani Fazenda (1979), escrito a partir de sua dissertação de mestrado defendida no ano anterior, é um dos primeiros que aborda o conceito de interdisciplinaridade na Educação Básica, conforme afirma Garcia (2008). O objetivo do trabalho de Fazenda (1979) era explicitar e conceituar terminologicamente o termo interdisciplinaridade, destacando os estudos que estavam em voga sobre esse assunto naquele momento.

²⁰⁴ Desses projetos surgiu a publicação "Ousadia no diálogo: interdisciplinaridade na escola pública", organizado por Nídia Pontuschka e publicado em 1993.

Garcia (2008) pondera que a noção de interdisciplinaridade possui um conjunto plural e dissonante de significados²⁰⁵. Pelos depoimentos de nossos colaboradores, observamos que sua concepção sobre o tema é similar à primeira interpretação de interdisciplinaridade descrita por Garcia (2008): a de "construção de pontes" entre conteúdos de diferentes disciplinas do currículo escolar, ou seja, um modo de articular conteúdos. "Isso pode ocorrer, por exemplo, através de processos onde os alunos percebem ou são orientados a perceber relações entre os conteúdos trabalhados em duas ou mais matérias, simultaneamente" (GARCIA, 2008, p. 369).

Isso pode ser verificado no relato da pedagoga Mônica sobre as discussões dos projetos que eram realizadas na própria escola: *Nós construíamos muitos projetos que envolviam todos os professores. A gente escolhia um eixo temático e através dele desenvolvia, relacionando o conteúdo ao projeto.* Verificamos que também havia discussões sobre projetos entre as equipes das escolas que ofertavam o curso de suplência, visto que, muitas vezes, a culminância desses projetos ocorria conjuntamente, conforme relatado por nossos colaboradores. Sobre isso, Mônica Raquel mencionou: *A culminância era feita em feiras, apresentações... (...) Houve época em que as escolas que mantinham o projeto de suplência faziam apresentação de seus trabalhos realizados na escola para as outras escolas da rede que também ofereciam a suplência. Nós tivemos apresentações no Parque de Exposições²⁰⁶, no Ginásio Poliesportivo²⁰⁷ ...*

Centrando-se nos aspectos organizacionais dos projetos, os entrevistados discorreram bastante sobre essas apresentações. A pedagoga Eliana, por exemplo, descreveu: *Na época da suplência, nós apresentávamos nossos trabalhos no Ginásio Poliesportivo. Por exemplo, se escolhia uma mostra de um projeto legal que tivéssemos desenvolvido e cada escola ia participar dessa "Mostra Cultural". Era muito legal.*

Os depoentes também contaram os tipos de trabalhos desenvolvidos. Para Luiz Carlos, os projetos eram sobre temas comuns, semelhantes àqueles que são desenvolvidos com crianças e adolescentes: *A gente fazia muitos projetos, aqueles normais de escola que acontecem até hoje: feira de cultura, feira de ciências... Alguns projetos, assim, de algum tema que é relevante naquela situação, naquele período, como Copa do Mundo, eleições, sempre tinha alguma coisa voltada quando esses assuntos aí estavam em pauta no contexto.*

²⁰⁵ O autor analisa a destacada presença do termo "Interdisciplinaridade" nos documentos publicados a partir da LDB 9394 de 1996, especialmente os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica.

²⁰⁶ O Parque de Exposições "David Gonçalves Lara" foi inaugurado em 1992 e atualmente é utilizado apenas para eventos diurnos.

²⁰⁷ O Ginásio Poliesportivo "Divino Ferreira Braga" foi inaugurado na década de 1980 em Betim e recebe desde então diversos eventos.

Outros colaboradores, no entanto, disseram que, mesmo focalizando temas comuns, o objetivo era que esses assuntos tentassem estabelecer uma conexão com o "mundo" e o cotidiano dos estudantes jovens, adultos e idosos. Silvana relatou um projeto de eleições que foi realizado na escola em que trabalhava, mostrando a abordagem que era conferida ao tema junto aos estudantes: *Na época de eleições, por exemplo, a gente fazia todo um projeto com eles, mostrando quais os tipos de votos que existem, conscientizando mesmo. Fazíamos uma discussão sobre essa ideia de compra de votos. Lembro-me de recebermos um material muito bom sobre o assunto. Lemos e estudamos antes, e depois cada professor fazia uma parte, cada um trabalhava num tipo de voto para eles se conscientizarem. Depois, a gente finalizava o projeto com palestras, reuniões; às vezes, trazíamos pessoas de fora para falar para eles.*

Fátima descreveu também um dos projetos que sua escola desenvolveu, e que, segundo ela, foi muito interessante: *O melhor projeto que nós fizemos e que marcou muito a nossa escola e nossos alunos, foi o "Projeto das profissões". Foi maravilhoso, porque a escola toda, o noturno todo, se envolveu. Houve muitas pesquisas; fomos a diversos lugares para conhecer o comportamento dos diferentes profissionais. Os alunos deveriam se caracterizar de acordo com aquela profissão. A intenção era que eles conhecessem as atividades de cada ramo profissional. A professora explicou as ações que foram desenvolvidas nesse projeto: Por exemplo, uma aluna queria ser secretária. Então, nos dias de reunião, na terça-feira, a gente se encontrava e ia à prefeitura, a clínicas, e conversávamos com os profissionais, perguntando o que eles faziam; quais suas tarefas e compromissos. Foi maravilhoso! Um colega professor levou três alunos para conversar com frentistas dos postos... Depois todo mundo se vestiu direitinho e representou a profissão que escolheu. Foram maravilhosas essas apresentações. O "Raul Saraiva"²⁰⁸ parou! Quando o projeto é muito bom e dá certo, a gente fica muito feliz. Mas tivemos outros projetos também, de meio ambiente, por exemplo. Foram muitos! E a Matemática sempre trabalhava integrada nesses projetos.*

Esse projeto de profissões também foi relatado pelo professor Lázaro, que trabalhava em outra escola: *Nós desenvolvíamos projetos muito bons. Fazíamos desfile de profissões, mas nada só de acontecer em um dia. Todos trabalhavam o assunto em sala de aula e depois combinávamos como ia ser o desfile. O aluno falava da profissão dele: "Na passarela, fulano de tal está representando o Bombeiro que é isso, é isso...". Ele explicava as atribuições.*

²⁰⁸ Fátima refere-se à Escola Municipal "Raul Saraiva Ribeiro", de Betim.

Silvana enfatizou o planejamento desses trabalhos, que era feito nas reuniões semanais: "*Como vamos definir? Que tema trabalhar?*" Os alunos também ajudavam nessas escolhas. Tudo isso era discutido: "*Seu conteúdo vai trabalhar o quê? O meu o quê?*" *Matemática e Geografia*, às vezes, não ficavam muito distantes, muita coisa de um conteúdo havia no outro que poderíamos aproveitar. Em Ciências, a mesma coisa, às vezes havia algum assunto que eu poderia entrar com a Matemática na parte deles, então a gente discutia justamente para isso. Fátima reafirmou a fala de Silvana ao dizer que a Matemática buscava se integrar nesses projetos²⁰⁹.

Segundo Ivani Fazenda (1979), ao se trabalhar de forma interdisciplinar, tem-se uma relação de reciprocidade, que possibilita um diálogo entre os interessados (em nosso caso, as disciplinas escolares). O que se pretende "não é anular a contribuição de cada ciência em particular, mas, apenas, uma atitude que venha a impedir que se estabeleça a supremacia de determinada ciência, em detrimento de outros aportes igualmente importantes" (FAZENDA, 1979, p. 31).

O professor Lázaro chegou a salientar que, devido ao tipo de planejamento e execução que eram feitos, os projetos assumiam uma perspectiva transdisciplinar: *Os trabalhos eram muito juntos. Na época a gente não falava de transdisciplinaridade, se falava em interdisciplinaridade, que é muito mais que a "trans" de hoje. Realmente era tudo planejado em conjunto.* Ele citou um projeto cujo tema era Paulo Freire, o primeiro projeto que sua escola desenvolveu no curso de suplência: *O primeiro projeto nosso foi um painel de Paulo Freire, com uma foto dele que havia saído em uma revista pedagógica.* Lázaro relatou que foi feito um trabalho com todas as disciplinas, destacando a contribuição da Matemática: *Ampliamos aquele painel, aliás, foi um trabalho de Matemática que eu fiz com os meninos em escala. Ampliamos aquela foto da revista e colocamos como o mentor, bem na entrada da escola. Havia trabalhos dos alunos espalhados por tudo quanto é canto.*

Observamos, a partir das falas de nossos colaboradores, que a perspectiva de "Projetos de Trabalho" assumida pelo curso de suplência se assemelha àquela defendida por Fernando Hernández (1998) e Fernando Hernández e Montserrat Ventura (1998). A visão desses autores sobre interdisciplinaridade e pedagogia de projetos circulou muito no Brasil na década de 1990 e suas obras foram publicadas em ressonância com os tempos de reforma educacional que nosso país vivenciava naquele período (GARCIA, 2008).

Um projeto, segundo Hernández e Ventura (1998, p. 61),

²⁰⁹ Retomaremos o tema da participação da Matemática nesses projetos mais à frente.

(...) pode organizar-se seguindo um determinado eixo: a definição de um conceito, um problema geral ou particular, um conjunto de perguntas inter-relacionadas, uma temática que valha a pena ser tratada por si mesma... Normalmente, superam-se os limites de uma matéria.

A ideia de projetos de trabalho, para Hernández e Ventura (1998), está muito ligada à de interdisciplinaridade. Eles afirmam que a principal função de um projeto é possibilitar aos estudantes que desenvolvam estratégias globalizadoras de organização dos conhecimentos escolares. Nessa perspectiva, a interdisciplinaridade "seria uma forma de desenvolver projetos, bem como um *caráter* que pode assumir o desenvolvimento das atividades articuladas em um projeto" (GARCIA, 2008, p. 371, grifo no original).

A organização dos Projetos de Trabalho se baseia fundamentalmente numa concepção da globalização entendida como um processo muito mais interno do que externo, no qual as relações entre conteúdos e áreas de conhecimento têm lugar em função das necessidades que traz consigo o fato de resolver uma série de problemas que subjazem na aprendizagem. Esta seria a ideia fundamental dos Projetos (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 63).

Os projetos possibilitariam ainda, segundo Hernández (1998), uma revisão da organização do currículo por disciplinas, bem como a maneira de situá-lo no tempo e no espaço escolar. O currículo se configuraria como um processo em construção; não seria organizado por conteúdos fixos e estáveis, mas a partir de uma concepção integrada, que levasse em conta um horizonte educativo. Para o autor, os Projetos de Trabalho não são uma metodologia didática, mas sim, uma concepção de educação e de escola, "uma maneira de entender o sentido da escolaridade baseado no ensino para a compreensão" (HERNÁNDEZ, 1998, p. 86).

Os relatos dos professores do curso de suplência evidenciaram tentativas de desenvolver trabalhos e projetos de forma interdisciplinar. Contudo, as descrições que nos foram apresentadas levam-nos a perceber a ideia de multidisciplinaridade como mais forte: escolhia-se um tema comum e cada área do conhecimento contribuía de alguma forma. Nessa perspectiva, os professores orientariam os estudantes a pensar questões e temas a partir da ótica de suas disciplinas.

Apesar de os educadores declararem que desenvolviam muitos projetos, é importante destacar que esses trabalhos faziam parte do processo de ensino e aprendizagem, caracterizando-se como mais uma estratégia de ensino, dentre outras que eram utilizadas. O

currículo escolar não era integralmente desenvolvido por projetos, tal como na escola investigada por Juliana Faria (2007)²¹⁰.

O Projeto Político-pedagógico na escola analisada por Faria (2007) entendia os conteúdos das disciplinas escolares como "*instrumentos culturais valiosos para a compreensão da realidade e intervenção em sua dinâmica*", não devendo ter um fim em si mesmos. Esses conteúdos deveriam se desenvolver "como parte dos recortes temáticos, sendo articulados de forma interdisciplinar, sempre que possível, e objetivando a transdisciplinaridade" (FARIA, 2007, p. 86, grifo no original), diferenciando-se da forma como acontecia no curso de suplência em Betim.

Outros professores também narraram sobre os projetos que eram desenvolvidos no curso de suplência. Silvana contou: *Lembro-me de um projeto que nós fizemos sobre a Amazônia que focou todos os conteúdos. Cada um de nós, cada conteúdo, contribuiu com aquele projeto. E, no final, havia a culminância que acontecia com relatos muito interessantes, em que a família dos alunos ia às apresentações. A gente fazia teatro, e eles vestiam fantasia mesmo. Chegavam lá e faziam as apresentações culturais, danças e comidas típicas, mostrando uma região muito diferente da nossa, com costumes bem distintos. As esposas falavam: "Meu marido subir e fazer o que ele fez ali agora, eu nunca imaginei na minha vida!"*. Podemos perceber, a partir da experiência vivenciada por Silvana, como os alunos da EJA se envolviam nessas tarefas.

Essas apresentações ao final dos projetos eram muito comuns, conforme relataram outros colaboradores. Maria Dirlene Cattai (2007) ressalta a relevância desses momentos, destacando que no desenvolvimento de projetos parece ser unânime na literatura que é importante haver um produto resultante do trabalho, que deverá tornar-se público, por meio de apresentações e divulgações. Essa divulgação traria resultados positivos, tornando-se um incentivo para os estudantes.

A divulgação dos produtos obtidos nos projetos, por qualquer que seja o meio utilizado, servirá de incentivo aos alunos, pois assim, suas atividades escolares são valorizadas. Os alunos gostam de divulgar suas experiências e se sentem estimulados em produzirem novos trabalhos, quando os anteriores são divulgados (CATTAI, 2007, p. 43).

²¹⁰ Na pesquisa de Faria (2007), os Projetos de Trabalho não se referiam a uma técnica específica de ensino, "mas à própria '*postura pedagógica*' da escola, buscando '*significar os saberes escolares, tanto na interdisciplinaridade, como na transdisciplinaridade, em estreita relação com a proposta curricular da escola, cujo eixo central é constituído pelas múltiplas dimensões da formação humana*'" (p. 85, grifo no original).

Lázaro também enfatizou a participação dos alunos, descrevendo o modo como eles se envolviam: *Também fazíamos muito teatro. (...) Os alunos ajudavam, participavam até da elaboração do roteiro.* O professor contou mais detalhes de uma dessas peças de teatro, destacando, inclusive, que o tema tinha relação com sua própria vivência: *O tema de uma das peças de teatro que fizemos tinha muito a ver comigo, pessoalmente. Eu estava vivendo a questão de ter saído da minha terra para cá e estranhei muito essa diferença do rural com o urbano. Eu vivia isso muito com os alunos também, porque muitos deles tinham uma história parecida com a minha... E começamos a escrever juntos.*

O professor contou que foi escolhida a música "Filho Pobre", com os intérpretes "Jacó e Jacozinho", para estar no projeto²¹¹: *Mamãe eu vivo distante da casa que você mora / Estou muito arrependido de um dia ter ido embora / Eu quero voltar e não posso não tenho dinheiro agora / Não vá pensar mamãezinha que o filho saiu da linha / E esqueceu da senhora...*²¹². Ele relatou que os alunos gostavam muito desse tema: *Os alunos se identificavam com isso e me ajudavam a escrever. Havia um pouco da ideia de "filho pródigo"*²¹³.

A pedagoga Eliana observou que, no início, houve certa resistência dos estudantes quanto aos projetos que eram desenvolvidos: *(..) os alunos mais velhos ficavam um pouco incomodados nesses projetos, pois para eles parecia que não era aula.* Ela comentou que isso foi se modificando aos poucos, a partir da insistência dos educadores: *Uma vez nós fizemos, lá no "Olímpia", várias marchinhas de carnaval, com temas do dia a dia mesmo para eles apresentarem, e foi ótimo. Eles foram aprendendo a conviver, pois, para eles, aquilo não era aula, achavam que o professor estava enrolando; queriam somente aquele "cuspe e giz" a todo o momento. E era giz mesmo, pois eu me lembro de que nem quadro branco tinha... Não queriam participar dos projetos, mas, com o tempo, isso foi mudando.*

É muito comum os estudantes da EJA demonstrarem resistência a modos diferentes de aula. Isso está relacionado à concepção de escola e de aula que eles têm. Fonseca (2001a, p. 344) destaca que os estudantes da EJA "têm perspectivas e expectativas, demandas e contribuições, desafios e desejos próprios em relação à educação escolar".

Nesse sentido, caberia, pois, às instituições educacionais

²¹¹ Nesse momento de sua narrativa, Lázaro cantou um trecho da música.

²¹² A música "Filho Pobre", interpretada pela dupla "Jacó e Jacozinho", é de autoria dos compositores Moacir dos Santos e Antônio Jacob.

²¹³ Lázaro refere-se à parábola do filho pródigo, passagem bíblica contida em Lucas 15:11-32.

se comprometerem com uma política de inclusão e de garantia do espaço do adulto na Escola, o que implica uma disposição para a reflexão e para a consideração dessas especificidades no delicado exercício de abandono e de criação, de reordenação e de (re)significação das práticas pedagógicas da EJA (FONSECA, 2001a, p. 344).

Para José Carlos Barreto e Vera Barreto (2006, p. 63), muitos estudantes adultos entendem a escola como o "lugar onde os que não sabem vão aprender com quem sabe (o professor) os conhecimentos necessários para ter um trabalho melhor (menos pesado, mais bem pago) e um lugar social mais valorizado". A aprendizagem, nesse contexto, estaria centrada na ação do professor. "É ele que coloca o conhecimento dentro dos alunos" (BARRETO; BARRETO, 2006, p. 63).

Essa perspectiva descrita por Barreto e Barreto (2006) muito se assemelha à concepção de educação bancária elaborada por Freire (1970), em que a educação é considerada como o "ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos" (FREIRE, 2005, p. 67). A função dos educandos seria apenas receber depósitos, guardá-los e arquivá-los.

Na visão "bancária" da educação, o "saber" é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. (...) O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca (FREIRE, 2005, p. 67).

Contudo, para Barreto e Barreto (2006), as ações do professor podem fazer com que os alunos modifiquem sua visão de que o educador é aquele que tudo sabe.

O objetivo do educador não é chocar o aluno, mas desencadear um processo de descobertas.

Existiriam problemas se o professor se conformasse com essa visão do aluno e não captasse nela situações capazes de gerar uma nova visão, e não desse oportunidade para que o aluno experimentasse uma concepção educativa mais adequada a seus próprios interesses. Isso não precisa acontecer nos primeiros momentos. Poderá ocorrer no decorrer do processo. *Compete ao professor desafiar o aluno para outras atividades além daquelas que ele espera da escola. É no exercício delas que ele irá percebendo sua utilidade e irá modificando a sua visão escolar* (BARRETO; BARRETO, 2006, p. 68, grifo nosso).

Especificamente em relação à execução de projetos na EJA, o papel do professor seria incentivar a participação dos estudantes, criando "espaços favoráveis para a interação entre os alunos, proporcionando trabalhos em parceria e permitindo a participação em todas as etapas de desenvolvimento, a fim de reforçar a consciência do trabalho em grupo" (BRASIL, 2002, p.129). Lázaro enfatizou o papel que assumia na sala de aula na condução dos projetos: *o que*

fazíamos, na verdade, era chegar na sala e "vender o peixe". Verificamos, então, que o papel do aluno também é fundamental, não somente como participante, mas, também, como aquele que cria, planeja e implementa os projetos. Lázaro e Silvana ressaltaram que os alunos contribuíam para a elaboração dos projetos e na escolha dos temas.

O professor Lázaro reafirmou o envolvimento dos estudantes nas atividades que eram desenvolvidas nos projetos, destacando a disponibilidade deles para que os projetos se efetivassem: *Certa vez, precisávamos de uma cama nessa peça de teatro. Uma das alunas, que se chama Sueli e hoje é professora, viu como eu fiquei chateado de não ter uma cama ali na hora, porque a gente tinha combinado com a escola, mas não deu certo. Ela foi a casa dela, pegou uma cama e trouxe nas costas com a ajuda de outros alunos. Trouxe um colchão também. Outro aluno, que trabalhava nos Correios, emprestou a sua roupa de trabalho para um aluno encenar a entrega de uma carta...* Lázaro foi um dos colaboradores que mais enfatizou a importância desses projetos no curso de suplência.

Verificamos nos depoentes certa "apropriação" de discursos sobre a importância desse tipo de trabalho na EJA, tal como é comum encontrar nos discursos educacionais quanto a essa modalidade de ensino. A Proposta Curricular para o segundo segmento da EJA, por exemplo, aponta que "a organização dos conteúdos que inspira os projetos de trabalho está vinculada à perspectiva de um conhecimento não-compartmentado" (BRASIL, 2002, p. 128), mesma perspectiva defendida pelos professores que entrevistamos:

(...) uma proposta curricular que tem como referência o desenvolvimento de capacidades demanda a utilização de estratégias didáticas que privilegiem a resolução de situações-problema contextualizadas, bem como a formulação e realização de projetos, que tornam indispensáveis abordagens interdisciplinares (BRASIL, 2002, p. 119, grifo nosso).

O trabalho com projetos na EJA, segundo Priscila Lima e Maria da Conceição Fonseca (2004), possibilita considerar os estudantes como sujeitos de aprendizagem, articulando seus saberes, procedentes de suas experiências e vivências sociais, àqueles conhecimentos oportunizados pela escola. Trabalhar com projetos permitiria legitimar os "saberes de experiência feitos" (FREIRE, 2006) dos estudantes da EJA.

Lima e Fonseca (2004) ponderam ainda que uma construção curricular baseada na Pedagogia de Projetos pode ser um instrumento relevante para desencadear a discussão do currículo escolar:

O exercício possibilitado pelo trabalho com projetos pedagógicos possibilita, naquela preocupação de desconstruir a concepção do conhecimento fragmentado e perceber os alunos como sujeitos de aprendizagem, a reconstrução do currículo visando à participação de todos os membros da instituição escolar e à integração entre as áreas do conhecimento (LIMA; FONSECA, 2004, p. 4067).

Uma abordagem interdisciplinar, segundo as autoras, poderia favorecer uma articulação dos saberes escolares com outros saberes sociais. Dessa forma, seria possível oferecer aos estudantes a oportunidade de se conectar o mundo exterior à escola, oportunizando situações de aprendizagem contextualizadas.

Para atingir esse objetivo, destacamos a necessidade de oferecimento de possibilidades de capacitação docente para a interdisciplinaridade. Essa qualificação, segundo Fazenda (2008, p. 50), deveria levar em conta:

- como efetivar o processo de engajamento do educador num trabalho interdisciplinar, mesmo que sua formação tenha sido fragmentada.
- como favorecer condições para que o educador compreenda como ocorre a aprendizagem do aluno, mesmo que ele ainda não tenha tido tempo para observar como ocorre sua aprendizagem.
- como propiciar formas de instauração do diálogo, mesmo que o educador não tenha sido preparado para isso.
- como iniciar a busca de uma transformação social, mesmo que o educador apenas tenha iniciado seu processo de transformação pessoal.
- como propiciar condições para troca com outras disciplinas, mesmo que o educador ainda não tenha adquirido o domínio da sua.

Contudo, apesar de haver uma discussão sobre projetos e como desenvolvê-los no curso de suplência na RME de Betim, conforme relatado por nossos depoentes, verificamos que no documento relativo à organização do curso (BETIM, 1996) não há referências ao desenvolvimento de projetos em sala de aula, ou mesmo à interdisciplinaridade. Só tivemos conhecimento de como e que tipos de projetos eram desenvolvidos no curso de suplência por intermédio dos depoimentos de nossos colaboradores.

Este fato reforça a importância da História Oral como nossa opção metodológica principal, pois se ficassemos presos somente aos documentos oficiais, não teríamos acesso a essas informações importantes. A História Oral, portanto, possibilita "dialogar com as versões expressas em documentos já existentes" ou mesmo "constituir uma outra história a partir das versões apresentadas nas entrevistas, tendo acesso a perspectivas veladas pela pretensa 'objetividade' dos documentos escritos" (SOUZA, 2006, p. 43).

Além disso, a História Oral nos possibilitou perceber a emoção dos entrevistados. A fala de Lázaro, por exemplo, revelou essa emoção quando ele contou como, para ele, o período da suplência foi muito intenso: *Nossa, mas era muito bom! Motivava a gente a*

trabalhar. (...) Ver os alunos se envolvendo, respondendo ao trabalho realizado, era motivador... Isso não é romance! Aconteceu mesmo. Se eu conto isso para as pessoas, nem todos acreditam. Utilizando a História Oral, quando realizamos uma entrevista, "invadimos a privacidade do depoente que, muitas vezes, revela fatos, sentimentos e emoções que estavam adormecidos ou escondidos" (GAERTNER; BARALDI, 2008, p. 52).

Salientamos, portanto, que todos os colaboradores elogiaram os projetos que eram desenvolvidos. Eles declararam que se sentiam valorizados ao ver o reconhecimento do trabalho que desenvolviam, reconhecimento este não só dos alunos e da comunidade em geral na qual atuavam, mas também dos colegas educadores. Lázaro, inclusive, reforçou a importância desse trabalho na EJA para sua própria profissionalização: *Foi nesse período, por ter uma escola assim, é que decidi ficar na educação mesmo; isso é que nos faz, que nos impulsiona a querer trabalhar.*

Nos projetos que eram desenvolvidos, a Matemática estava sempre presente, conforme acentuaram nossos colaboradores. Lázaro destacou o papel dessa disciplina nos trabalhos conjuntos que eram realizados: *No início, eu achava que a Matemática ficava em segundo plano na hora dos projetos, porque quando se encaixava em alguma coisa servia apenas para coleta de dados e construção de gráficos. Porém, Matemática é muito mais que isso. (...) Quando eu falava da Matemática, o conteúdo conversava com a aula que tinha acabado de acontecer, de Ciências, de História... Os trabalhos eram muito juntos. Na época a gente não falava de transdisciplinaridade, se falava em interdisciplinaridade, que é muito mais que a trans de hoje. Realmente era tudo planejado em conjunto.*

Conforme já salientamos, o planejamento dos projetos era realizado conjuntamente entre os educadores e a Matemática parecia se inserir nesses planejamentos. Esse planejamento é muito importante e legitimaria a interdisciplinaridade.

A interdisciplinaridade é legitimada muito mais pelo que há de comum entre os planejamentos disciplinares do que pela possibilidade de os sujeitos (alunos e professores) realizarem ações-pedagógicas diferentes nas situações das quais participam e, ainda assim, promovem a interdisciplinaridade. Essas iniciativas podem levar em consideração que os planejamentos das disciplinas, articulados por um tema ou no desenvolvimento de um projeto, já trazem *a priori* determinados significados em torno do objeto de estudo que os tornam interdisciplinares (TOMAZ; DAVID, 2008, p. 25).

Um fato interessante nesses planejamentos é que os professores do curso de suplência não mencionaram a existência de dificuldades em relacionar a Matemática às demais disciplinas nos projetos que eram desenvolvidos. Ao contrário, procuraram enfatizar uma

aparente "inclusão" da disciplina nesses projetos. Isso se coloca em sentido oposto às afirmações de Pollyanna Milanezi (2006), que alega ser comum os professores de Matemática demonstrarem certas dificuldades quanto à inserção da disciplina em práticas pedagógicas interdisciplinares. Segundo ela, essa dificuldade se explicaria "pelo fato de a matemática, enquanto conhecimento científico, ter sido – e até hoje ser – considerada um conhecimento indispensável para o desenvolvimento de toda e qualquer pesquisa, sob a ótica do positivismo", que "coloca a matemática como soberana diante dos demais conhecimentos".

Aí está, portanto, um possível impasse entre matemática e interdisciplinaridade: se a disciplina ensinada na escola é também construída a partir da matemática enquanto conhecimento científico, carrega em si resquícios de saber hegemônico e superior aos demais e, portanto, tem dificuldades de relacionar-se de igual para igual com as outras disciplinas em práticas interdisciplinares (MILANEZI, 2006, p. 48-49).

Lázaro foi o único colaborador dentre os educadores da suplência que descreveu os projetos específicos das aulas de Matemática. O professor descreveu um projeto que envolveu Malba Tahan²¹⁴: *Havia um aluno, o Fábio, que trabalhava em uma prestadora de serviços para a Fiat. Lembro-me de que eu contava muitos “causos” em sala de aula e falava das minhas poesias. Esse aluno, então, se lembrou do Malba Tahan e fez uma pesquisa grande sobre ele e “O homem que calculava”. (...) Pensamos nos contos de Malba Tahan, que, inclusive, foram apresentados na sala. Lázaro contou que, neste mesmo projeto, um aluno que era pedreiro, o João, encapou tijolos e fez aquela pirâmide de operações matemáticas. Para participar do jogo tinha-se que participar de vários outros jogos, dentre eles expressões e equações numa lousa de alumínio, os números e letras eram colados com imã. Havia um, que era o “subindo e escorregando”²¹⁵, que envolve números positivos e negativos²¹⁶.*

Acreditamos que o jogo citado por Lázaro é o "Subindo e Escorregando" que consta no paradidático "Números Negativos" de Marcelo Cestari Lellis, José Jakubovic e Luiz Márcio Pereira Imenes (1992).

²¹⁴ Malba Tahan é o pseudônimo do escritor e professor de Matemática Julio Cesar de Mello e Souza, que escreveu diversas obras, sendo “O homem que calculava” a mais conhecida.

²¹⁵ O jogo “Subindo e Escorregando” trabalha com as operações de adição e subtração de números inteiros. As regras são: “Cada jogador, em sua vez, lança os dois dados ao mesmo tempo. Um dos dados mostra quantas casas ele vai subir e o outro quantas vai escorregar. Em seguida é a vez do próximo jogador. Quem voltar até o -10 está fora da brincadeira. O jogo terminará quando restar apenas um jogador ou quando alguém chegar ao topo”. Disponível em <<http://aleprofmatematica.blogspot.com.br/2014/03/jogo-subindo-e-escorregando-fonte.html>>. Acesso em 26 de março de 2015.

²¹⁶ Há na Proposta Curricular de Matemática para a EJA (BRASIL, 2002a) um incentivo à utilização de jogos para o ensino de números negativos na EJA, destacando propostas de trabalho e os conteúdos conceituais e procedimentais envolvidos nelas.

Subindo e escorregando

Vamos escalar a montanha? Cuidado que ela é escorregadia! Para jogar são necessários dois dados: um verde e outro branco. Este jogo pode ser disputado por duas ou mais pessoas, cada uma tendo seu peãozinho. Quando chegar sua vez, cada jogador lança os dois dados. O dado verde mostra quantas casas ele vai subir e o branco quantas vai escorregar, tudo na mesma jogada. Ai é a vez do próximo jogador. Quem volta até o -10 cai fora da brincadeira. O jogo terminará quando restar apenas um jogador ou quando alguém chegar no topo.



18

O registro de uma jogada pode ser feito assim:



□ Uma jogada foi registrada assim: $4 + 4 - 6 = 2$. Que número saiu no dado branco?

□ Veja: $-5 + 2 - 6 = ?$ Nessa jogada, em que casa foi parar o peão?

∇ Você lançou os dados: 6 e 4 . Assim você foi parar acima ou abaixo da casa em que você estava? Quantas casas acima ou abaixo?

☆ O jogo mal começou e Liliana mostrou que está com sorte. Foi o

mais alto que se pode ir na primeira rodada. Responda: em que casa ela foi parar?

> É possível alguém, na primeira rodada, já vencer o jogo? E na segunda? Explique.

◇ Na primeira rodada, é possível alguém cair fora da brincadeira? E na segunda? Explique.

⇨ Ao fim da primeira rodada, a diferença máxima possível entre dois jogadores é de quantas casas?

19

Figura 13 – Jogo "Subindo e Escorregando" (LELLIS; JAKUBOVIC; IMENES, 1992, p. 18-19)

Lázaro relatou como o jogo foi realizado: *Aproveitamos a escada da entrada da escola para fazê-lo. Como havia alunos pintores, eles pintaram todo o chão, colocando os números positivos e negativos e fizeram ali mesmo o Tobogã do Jakubo²¹⁷. Eles queriam participar de qualquer jeito... Aproveitamos para enfeitar a escola, que ficou muito bonita, afinal ela foi muito mal feita, é cheia de "puxadinhos".*

Como Lázaro também é músico, ele falou sobre os projetos que envolviam a construção de instrumentos musicais. *A gente fazia tambores com radiografias velhas. Olha, aí que fui conhecer o aluno mesmo, porque chegava cada radiografia com o peito cravado de bala... Era muito ruim essa parte. Mas a gente fazia tambor, maculelê, que era um instrumento que a gente fazia com radiografia também e aqueles tubos de papelão de enrolar bobina. Os alunos da EJA que trabalhavam nessas prestadoras de serviço sempre levavam para mim. Às vezes eu mesmo, andando em Belo Horizonte, pegava isso no lixo. Depois, a gente serrava um pedaço assim e fazia o maculelê. Esse é um instrumento que eu acho que tem tudo a ver com a África. Alguns falam que tem origem oriental, mas a ideia era trabalhar a história do Brasil através dos outros instrumentos, fizemos o maculelê por curiosidade.*

O professor afirmou que *essas construções envolviam muita Matemática*. Ele avaliou ainda: *Eu percebi que muitos alunos precisavam da Matemática mesmo, para o trabalho, por isso, as operações fundamentais eram muito importantes. Porém, a gente tentava trabalhar de forma diferente, por meio dos projetos, sem um conteúdo puro, abstrato.*

²¹⁷ Lázaro refere-se a José Jakubovic, autor de diversos livros didáticos e paradidáticos de Matemática.

A Proposta Curricular de Matemática para a EJA enfatiza a ideia de organizar o conhecimento escolar em forma de projeto de trabalho, com o objetivo de possibilitar aos alunos e às alunas "se iniciarem numa aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes que lhes possibilitem organizar as informações, descobrindo as relações que podem estabelecer a partir de um tema ou de um problema" (BRASIL, 2002a, p. 56).

Nas aulas de Matemática na EJA esses projetos se mostrariam particularmente interessantes, pois, segundo Lázaro, seria possível aproximar ainda mais a Matemática à vida dos estudantes. Ele falou de outro projeto que desenvolveu: *Certa vez a gente construiu um telhado, na verdade, uma casa inteira: parede, piso etc. Alguns alunos tinham a profissão de telhadeiro. O professor alegou que nesse projeto foi possível falar de diversos conteúdos, em especial, do Teorema de Pitágoras: Nos projetos não precisava de você trabalhar Teorema de Pitágoras muito distante da vida do aluno. Imagina uma pessoa que está há mais de 20 anos sem entrar em uma escola e você chega falando de teorema, hipotenusa, cateto... Não é muito mais fácil você falar de tesoura ou cumeeira?*

Lázaro defendeu a importância de trabalhos desse tipo com estudantes jovens, adultos e idosos: *Quando eles falavam assim [referindo-se ao trabalho com tesoura ou cumeeira] eu me sentia muito próximo deles, porque na minha origem também se falava assim. Por isso, eu penso que todo professor, principalmente, tinha que ter uma história de vida fora da sala de aula, que lhe possibilitasse enxergar melhor o ser humano pra ver o que é possível e não criar uma barreira de aproximação. Ao escutar essa declaração de Lázaro, reportamo-nos, pois, às palavras de Freire (2004, p. 64), sobre o respeito à autonomia do ser do educando.*

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.(...) É neste sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos.

O professor Lázaro, por fim, sublinhou: *Se a gente quisesse trabalhar mesmo em sala de aula com projeto, tem muita coisa linda, maravilhosa!*

Outro assunto mencionado pelos educadores do curso de suplência são os processos de avaliação dos estudantes jovens, adultos e idosos. Eles foram unânimes ao afirmar que o curso tinha reprovação por semestre. No entanto, alguns alegavam que a avaliação era por nota, sendo necessário atingir o mínimo de 60 pontos para progressão; outros disseram que a avaliação era por conceito. Lucinda comentou sobre a organização do curso: *cada série em*

seis meses, com aprovação ao final, desde que se atingisse o mínimo de 60% de aproveitamento. Silvana reafirmou a fala de Lucinda e comentou que *no período da suplência havia reprovação, o aluno precisava atingir o mínimo de 60 pontos para ser aprovado, sendo que o curso era por semestre*. Já Mônica Raquel declarou que a avaliação por nota foi substituída por conceitos com o decorrer do tempo: *A gente avaliava por conceitos. No início até havia nota, que foi abolida posteriormente, mas os professores davam prova. Um tempo depois, o registro da avaliação passou a ser através de relatório descritivo*²¹⁸.

Era comum a aplicação de provas para avaliar o conhecimento adquirido pelos estudantes. A pedagoga Mônica Raquel confirmou: *Em relação à questão da avaliação, todos os professores trabalhavam com provas*. Sobre as notas dessas avaliações, Silvana comentou que ela, especificamente, trabalhava com conceito: *Na verdade, nós colocávamos o conceito, só que a gente sabia e eles também sabiam que havia um percentual. Eu sempre colocava: muito bom, ótimo, bom, regular ou ruim, mas quantificando. Nunca deixava de ser numérico, eu não consigo desvincular o número disso. Então, às vezes já corrigia, colocava um percentual também. Não era uma nota fragmentada como normalmente fazemos. Se a avaliação vale 10, eu já colocava o percentual. Então, eles já sabiam qual era o desempenho, eles tinham consciência*.

Em nossa prática escolar é comum os resultados da aprendizagem serem obtidos por meio da medida, variando a especificidade e a qualidade dos mecanismos e dos instrumentos que são utilizados para obtê-la (LUCKESI, 1998). Entre as variações, figura a atribuição de conceitos, utilizando-se, para tal, uma tabela de conversão. "Se não há uma tabela oficial na escola, cada professor cria a sua, em função do instrumento de coleta de dados que constrói ou utiliza" (LUCKESI, 1998, p. 74). Os professores demonstraram dificuldade em abandonar a atribuição de nota, conforme destacou Silvana.

Para efeitos de progressão, não eram somente as provas escritas a serem levadas em conta. A frequência do estudante também era critério de avaliação, conforme afirmou Luiz Carlos: *Nesse curso de suplência tinha reprovação. (...) Mas olhávamos muito a frequência e participação, principalmente a frequência dele. Aí poderia ser que ele tivesse que repetir de novo*. Lucinda também disse que a avaliação da frequência era utilizada como parâmetro para progressão: *Hoje já não é mais assim, tem muito a questão que eles não precisam estar presencialmente*²¹⁹. *Existem vários tipos de certificação e tal, mas naquela época, ele tinha*

²¹⁸ A opção por fazer um relatório descritivo foi enfatizada pelos educadores que trabalharam no CEAN, que foi instituído na RME de Betim pouco tempo depois.

²¹⁹ Lucinda faz referência ao modelo atual de organização da EJA na RME de Betim.

que ter presença. Então, várias vezes a gente ameaçava: "ah, se não tiver frequência vai fechar a turma; se fechar a turma pode fechar o turno na escola". Então tinha esse problema... Acho que ainda tem, já fecharam muitas escolas no noturno. A evasão, por exemplo, contribuía para que fossem fechadas muitas escolas no noturno, conforme conta Lucinda: naquela época, a maioria das escolas tinha o ensino noturno, então a gente vivia com aquele fantasma de fechar turma se não houvesse a frequência dos alunos²²⁰.

Mônica Raquel informou que a aprovação e a reprovação eram decididas por conselhos pedagógicos. Nesses conselhos, muitos fatores eram analisados pelos educadores para decidir sobre a aprovação ou não do estudante. Ela explicou um pouco da dinâmica dessas reuniões: *A gente fazia reunião de conselho, cada professor ia relatando tudo, mas retenção podia acontecer e acontecia. Contudo, uma coisa que nós avaliávamos é o limite do aluno. Como não havia nota, se a gente observasse que um determinado aluno chegou a suas limitações, não tem como ficar retendo, ou ele vai ou fica*, esclareceu Mônica. Na escola em que Mônica e Silvana trabalhavam, a opção era expressar os resultados por meio de conceitos, conforme relataram as colaboradoras.

Podemos observar que as representações dos professores sobre avaliação assumem diferentes sentidos que foram construídos a partir de suas trajetórias de vida, seja como estudantes, seja como educadores atuando em outros níveis escolares. Mas essas representações expressam também sentidos dos currículos escolares, metodologias pedagógicas e o próprio sentido de quem eram os alunos e as alunas que cursavam a suplência na RME de Betim e todas as variáveis que deveriam ser consideradas nesse contexto: limitações dos estudantes, tempo, aprendizagem etc.

Em relação ao registro dos resultados das avaliações, observamos a existência de diários de classe, por disciplina²²¹. Entretanto, o professor Lázaro, em especial, destacou que não se preocupava com essas formalidades: *Diário? A gente não estava nem aí para diário, pois não registrava realmente o que trabalhávamos em sala de aula. Os nossos instrumentos de avaliação eram provas, trabalhos de grupo, as apresentações, e a gente avaliava tudo direitinho. Os resultados eram por conceito.*

Luckesi (1998) afirma que quando a avaliação assume uma perspectiva negativa serve apenas para a verificação; um processo de aferir a aprendizagem. Dessa forma, ajuda a

²²⁰ A evasão é um dos fatores que, segundo os colaboradores, contribuiu para o fim da suplência, conforme descreveremos mais adiante.

²²¹ Tivemos acesso a alguns dos diários desses professores em algumas das escolas em que fizemos entrevistas. Nesses diários encontramos ementas, notas e frequência de estudantes e avaliação final (aprovação e reprovação).

desenvolver uma espécie de "ciclo do medo", através da constante ameaça de reprovação. Nesse sentido, era comum encontrar estudantes que tinham medo da avaliação, conforme ressaltou Fátima: (...) *o que mais apavora o aluno da noite chama-se avaliação. Mas por que isso acontecia? A professora justificou: Ele sabe que aprendeu alguma coisa, mas tem consciência também das suas limitações.*

5.5 – O fim da suplência

O que fascina numa entrevista é a possibilidade de tornar a vivenciar as experiências do outro, a que se tem acesso sabendo compreender as expressões de sua vivência (ALBERTI, 2004a, p. 18).

O ano de 1999 foi marcado pelos educadores da RME de Betim como o último ano em que vigorou o curso de suplência. Nossos depoentes elencaram vários motivos para o encerramento do curso. Luiz Carlos, por exemplo, apontou a diminuição da demanda e um movimento de juvenilização do público da EJA como os fatores principais: *Mais no final do tempo em que eu trabalhei, eu percebia que a demanda estava diminuindo e também havia um movimento de que o aluno da EJA foi ficando cada vez mais jovem. E parece que hoje ainda acontece isso, apesar de já ter esse tempo todo que eu não estou mais atuando na EJA.*

Há mais de dez anos, Inês Oliveira e Jane Paiva diziam que a EJA vinha passando por intensas mudanças, "não apenas quanto às práticas desenvolvidas para responder às exigências da sociedade", mas "quanto aos aspectos conceituais que, orientado por essas práticas, se reorganizam, ampliam, produzem novos sentidos" (OLIVEIRA; PAIVA, 2004, p. 8). Poderíamos dizer que a entrada de novas gerações na EJA, que vem sendo genericamente nomeada como juvenilização (SCHNEIDER, 2010), seria uma dessas transformações, visto que "o ingresso de jovens na EJA indicaria uma mudança nos modos de socialização forjados nessa escola, em decorrência da incorporação da juventude, e dos jovens, com suas características próprias" (SCHNEIDER, 2010, p. 150). Consideramos que essas mudanças implicariam reflexões por parte dos educadores comprometidos com essa modalidade de ensino.

Outro ponto citado como preponderante para o fim da suplência foi a falta de apoio para a continuidade do curso, conforme reclamou Lázaro: *A suplência acabou no fim da década de 1990. Eu fiquei com trabalho pendente, porque tive que mudar de escola; não havia mais vaga para mim lá. O noturno foi se esfacelando... Creio que isso aconteceu por*

falta de incentivo e de interesse. Qual o professor que se junta aos seus colegas e sai panfletando no bairro, nas favelas, chamando o aluno para a escola? Que professor faz isso? A gente fazia! Porém, houve um momento que nem isso mais adiantou; a gente fazia, mas não tinha incentivo e apoio. A escola também estava do mesmo jeito, estou falando a respeito de estrutura física. Certa vez o diretor disse: "Não, vamos arrumar nós a escola". Mas nada disso acontecia.

A pedagoga Mônica Raquel, conforme foi dito antes, declarou que o curso tinha sido projetado para funcionar por um período determinado, até finalizar a demanda. Ela destacou que a evasão era um grande problema, por isso, os professores buscavam alternativas para trazer os alunos para a escola e o curso não acabar: *Quando estava para terminar, os professores fizeram um movimento para não acabar, inclusive resgatando os alunos, porque tinha muita evasão. No início não era muito significativo não, mas a gente corria atrás: "Está faltando por quê? O que pode ser feito? O que você pode fazer? Está cansado?". Eu acho que todas as escolas, mas estou falando pela minha, faziam esse tipo de trabalho.*

Já Silvana apontou que o número de escolas que ofereciam a suplência foi aumentando e, conseqüentemente, cada escola foi se tornando mais autônoma na organização de suas atividades e projetos, de acordo com o seu perfil de estudante. Segundo a professora, *o período de 1995 e 1996 foi mais intenso mesmo. Havia um calendário das reuniões, e depois, esses encontros entre as escolas, essa troca. Aí a coisa começou a esfriar um pouco. No início, todos estavam unidos, era muito bacana, todos trabalhando juntos. Mas depois, me parece que a coisa foi se firmando também, fomos ganhando experiência e autonomia para nos organizarmos, justamente porque cada escola tinha um perfil. E então, quando as escolas começaram a ser acompanhadas pelas regionais pedagógicas, os encontros passaram a ser divididos por região. O número de alunos aumentou muito. Ficavam inviáveis os encontros entre os alunos, por exemplo, porque não havia mais lugar que comportasse as apresentações, já não podiam mais ir todas as escolas.*

O crescimento da RME de Betim no fim da década de 1990 determinou sua divisão em regionais pedagógicas, semelhantes às regionais administrativas. Essas regionais tinham a função de estabelecer relações entre a Secretaria de Educação e as unidades escolares, prestando assessoria direta às escolas, acompanhando, avaliando e propondo intervenções necessárias (BETIM, 2003). Alfredo, que foi o idealizador dessa proposta de descentralização administrativa, discorreu sobre os motivos dessa mudança: (...) *dividimos o município de modo a descentralizar o trabalho da Secretaria, para atender com mais presteza e eficiência as demandas emergentes. Isso teria sido importante, pois, segundo o pedagogo, a cidade de*

Betim cresceu muito e, por isso, era muita gente querendo atendimento, então nós descentralizamos as atividades e o atendimento pedagógico. As assessorias, nas regionais, atendiam projetos e davam orientações. Acho que foi um grande avanço. Ele ressaltou ainda a necessidade de sempre refletir sobre essas mudanças: Agora isso precisava ser aprimorado, porque as instituições tendem a burocratizar-se e enrijecer-se com o tempo, então, você tem que começar a imprimir mudanças organizacionais e operacionais para quebrar isso.

Outro fator que percebemos ter contribuído também para o fim da suplência foram as discussões sobre "Ciclos de Formação Humana" iniciadas na RME de Betim em 1997, por meio do movimento denominado "Escola Democrática", que será abordado a seguir.

6 – CEAN (CICLO DE ENSINO APRENDIZAGEM DO NOTURNO)

6.1 – A "Escola Democrática" e a implantação do CEAN

(...) a "Escola Democrática" se configurou como uma alternativa educacional transformadora, efetivamente consistente e estruturada, compatível com as características e demandas de Betim (Alfredo).

A Rede Municipal de Educação de Betim vivenciou, a partir de 1997²²², um movimento que ficou conhecido como "Escola Democrática". Segundo nossos colaboradores, esse movimento não foi específico do ensino noturno e sim de toda a RME. Muitos desses educadores participaram dessas discussões. Lázaro, por exemplo, relatou que, *junto com a suplência, porém um pouco mais ao final, a Rede Municipal de Educação começou a discutir a proposta da "Escola Democrática". Eu participei dessas discussões. Foi um momento bom da educação aqui também.* Já Silvana disse que essas discussões ocorreram mais ao final do período da suplência: *Depois da suplência vieram as discussões sobre a "Escola Democrática". Foi nessa época que aconteceu o acidente com o prefeito, justamente em uma dessas reuniões dessa discussão.* Silvana referiu-se ao fato de, durante um Congresso Municipal de Educação (COMEB) no ano de 1997, o então prefeito de Betim, Jéssus de Almeida Lima, ter sofrido um atentado em que foi atingido por dois tiros. O evento realizou-se no CETAP – Centro Técnico de Artes Profissionais, situado no bairro Angola, e havia 600 participantes²²³. O presidente da Câmara de Vereadores da cidade na época, José do Nascimento Elias, foi acusado de ser o mandante do crime.

Vila confirmou a versão de Silvana, porém demarcou o ano de 1998 como provável para o início da "Escola Democrática", ao contar que *depois desse movimento de suplência, veio a discussão da "Escola Democrática". Eu acompanhei esse movimento do Congresso Municipal de Educação. Esse foi o congresso que o Jéssus Lima levou o tiro. Eu acho que foi em 1998*²²⁴.

Lucinda, outra colaboradora, declarou não ter participado desse evento: *Eu não cheguei a participar, não fui delegada e não participei desse congresso de educação que*

²²² Não sabemos precisar ao certo o ano, mas acreditamos que esse movimento tenha se iniciado em 1997.

²²³ Informação disponível em <<http://tribunadebetim.com/antigo1/modules/news/article.php?storyid= 1170>>. Acesso em 27 de abril de 2015.

²²⁴ Não tivemos maiores informações sobre as discussões pedagógicas desse evento e também não sabemos precisar quando foi realizado o I COMEB.

instituiu esse movimento. Mas era uma proposta que partiu também do diurno, não era exclusivo para o noturno, e sim, para a rede como um todo. Até então, os congressos municipais de educação eram organizados por representação, sendo os participantes nomeados como "delegados". Para Alfredo, *cada regional enviava um grupo de pessoas, membros das escolas de sua localização. Pessoas responsáveis por programas educacionais, bem como a equipe de Secretaria e da Prefeitura, também tinham os seus delegados.* De acordo com Darli, *os congressos municipais de educação funcionavam por etapas. Uma fase era na escola, que tirava seus representantes. Na regional pedagógica, aconteciam os encontros por regional. Lá se elegiam os representantes por regional. Esses representantes é que participavam dos congressos.* Ela contou que participou do evento como representante da escola em que trabalhava na época. Portanto, entendemos que, para participar desses eventos, cada escola discutia com todo o seu grupo de educadores a pauta daquele evento e enviava um delegado para participar na regional pedagógica, levando a decisão do grupo²²⁵.

A professora Mônica Chateaubriand reafirmou a fala de Darli e também descreveu esses congressos, fazendo, porém, uma crítica a eles: *Lembro-me de ter participado de alguns eventos, congressos municipais de educação, e das discussões sobre ensino noturno, principalmente se fosse através do sindicato. Agora esses congressos, em que se tira um grupo por regional para depois discutir, acaba que nada é implantado. A gente votava e escolhia dois representantes da escola. Na regional pedagógica se escolhiam os representantes da regional.* Mônica enfatizou que não participava desses eventos com frequência: *Eu nunca quis participar porque não gosto muito de trabalhar sábado e domingo. Algumas vezes eu até participava, via o que estava acontecendo, o que me interessava, mas depois, na reta final mesmo, eu olhava somente o documento.*

É comum, na cidade, os educadores identificarem o movimento da "Escola Democrática" como responsável direto pela implantação dos "ciclos de formação humana"²²⁶ como modelo de organização pedagógica do Ensino Fundamental na RME de Betim. Em linhas gerais, os Ciclos de Formação Humana convertiam a seriação em ciclos de ensino/aprendizagem em regime de progressão continuada que deveriam ser organizados de acordo com os ciclos do desenvolvimento humano: infância, adolescência, juventude e fase adulta.

²²⁵ Desses eventos, surgiram diversas publicações, que serão descritas sucintamente mais adiante.

²²⁶ Esse modelo foi implantado de forma gradativa a partir de 1998, de acordo com a Resolução SEED nº 01 de 02 de fevereiro de 1998 (BETIM, 1998b), e atingiu a totalidade das escolas da RME de Betim em 2005 (SILVA, 2007).

Alfredo, que foi um dos idealizadores da "Escola Democrática", relatou como esse movimento se desenvolveu, destacando que houve muita polêmica nos COMEBs quanto à proposta de implementação dos “ciclos de formação humana”. Ele, inclusive, explicou que a RME optou pela denominação de “ciclos de ensino/aprendizagem” em vez de "ciclos de formação humana", *por entendermos que a formação humana, lato sensu, extrapola a função da escola. Dizer que a escola é responsável pela formação humana seria uma pretensão descabida. Os ciclos de ensino/aprendizagem, portanto, constituíam, sim, estruturas de formação passíveis de serem desenvolvidas no espaço escolar.* Quando se iniciaram os debates para delimitar a ideia de ciclo, Alfredo contou que surgiram questionamentos: *Por que ciclo e não série? De fato, deflagramos na escola um processo de ruptura com um modelo fordista vigente de educação. A ideia de série envolvia a concepção do que é produzido em um ano. O que está bom passa; o que não está bom é dispensado, ou então, passa a ser refeito, eis a "repetência". Ao contrário, a ideia de ciclo era justamente a de continuidade, de progressão do educando em seu percurso escolar, na qual a totalidade de suas ações e produções, avanços e recuos era levada em consideração para superar seus problemas de aprendizagem. O que nós priorizamos como referência para cada ciclo? O ciclo de desenvolvimento humano, os ciclos psico-sócio-biológicos do sujeito: a infância, a adolescência, a puberdade, essas fases. Então, a ideia era que cada ciclo de ensino/aprendizagem acompanharia a respectiva fase de desenvolvimento psicossocial dos estudantes.*

No entanto, Carminha salientou que o objetivo da “Escola Democrática” era, na verdade, propor uma universalização do ensino: *A ideia básica era que todos aprendessem uns com os outros; não só o professor ensinava, mas aprendia também. Esse movimento veio para unificar, em que todos são corresponsáveis.* Ela contou que esse movimento não foi apenas para o ensino diurno, para a implantação dos “ciclos”. Havia também discussões para o ensino noturno: *Até então, a suplência tinha sua "cara", sua identificação, mas o ensino regular diurno ainda não. O pressuposto principal era ampliar essa questão da universalidade da educação, para que todos os segmentos pudessem estar dentro do projeto maior.*

Porém, Alfredo também destacou a questão da universalização do ensino: *A denominação "Escola Democrática" buscava evidenciar que o cerne do projeto era a democratização da escola pública, em todos os sentidos, não somente no sentido institucional, mas de efetivar o usufruto do direito de todos à educação. Essa perspectiva passava também pelo protagonismo do professor no processo ensino/aprendizagem, que*

tinha de ser democratizado, ter ganhos, seja cognitivos, profissionais, de conteúdo ou ético-morais etc.

O ex-gestor relatou ainda como esse movimento se desenvolveu especialmente a partir da mudança de gestão na Secretaria Municipal de Educação: *Eu assumi a coordenação da Divisão Pedagógica em meados de 1998. Foi ativada uma mudança nas estruturas das secretarias do governo Jésus Lima nesse período, principalmente motivada por questões de inovação institucional. Então, nesse período houve uma mudança na liderança da Secretaria da Educação, que não foi simples. Não foi uma modificação sem traumas, houve um certo conflito. Saiu o Carlinhos²²⁷ da secretaria e entrou o Eutair²²⁸ como Secretário de Educação. O pedagogo defendeu as possibilidades de mudanças que essa troca de gestão trouxe: O certo é que essa nova liderança vinha ancorada num contexto de embate político sobre as perspectivas da educação municipal, sobre uma política mais eficaz e coerente de educação. A base de sustentação política dessa força instituinte envolvia um volumoso grupo de diretores de escola e educadores progressistas, ávidos de maiores avanços e de um modelo educacional transformador mais claramente definido e disseminado publicamente para Betim: a "Escola Democrática".*

Essa mudança, segundo Alfredo, seguia os moldes de outros projetos pedagógicos de diversas redes de educação, em consonância com o movimento educacional da época: *A década de 1990 foi um período muito fértil em virtude da profusão de inovações pedagógicas em curso no Brasil inteiro. Começavam a aparecer políticas, programas e projetos educacionais, especialmente com base nas perspectivas pedagógicas de teor crítico-social, transcendendo a concepção e as proposições da pedagogia libertadora. Nesse novo fulcro de renovação pedagógica, surgiram os programas da "Escola Plural", "Escola Cidadã", "Escola sem Fronteiras"²²⁹, "Escola Candanga", dentre outros. No nordeste do país também havia alguns projetos interessantes que vinham com os governos progressistas em aliança com o PT e o PSB²³⁰. Nessa dinâmica, a "Escola Democrática" se configurou como uma alternativa educacional transformadora, efetivamente consistente e estruturada, compatível com as características e demandas de Betim.*

²²⁷ Trata-se de Carlos Roberto de Souza, que foi secretário municipal de educação em Betim por diversas gestões.

²²⁸ Eutair dos Santos é professor de História da Rede Municipal de Educação e exerceu o cargo de Secretário Municipal de Educação e Cultura de Betim no período de 1999 a 2000. Atualmente está no seu quarto mandato como vereador na cidade de Betim.

²²⁹ Acreditamos que Alfredo se refere à proposta pedagógica da RME de Blumenau - SC, que foi chamada na década de 1990 de "Escola sem Fronteiras".

²³⁰ PSB – Partido Socialista Brasileiro.

O pedagogo destacou ainda que a RME de Betim precisava ter um projeto de educação que, até então, não existia. *O embate fundamental era o seguinte: tínhamos avançado, sim, muito realmente, mas não tínhamos feito mudanças estruturais importantes na educação. Até então, depois de praticamente mais de seis anos de governo progressista, estávamos numa fase em que a educação municipal não conseguia se encaixar num processo mais perceptivelmente diferenciado de educação. Havia, sim, diversas experiências inovadoras, mas dispersas. Não existia uma formatação concisa e fundamentada da política global de educação em andamento, com diretrizes e estratégias claras, capazes de referenciar a gestão da educação municipal, enquanto um modelo mais bem delineado. Por isso, a gestão começava a ficar fragilizada, instável e perdia o controle do processo renovador deflagrado anos antes.*

Lázaro lembrou-se de que as reuniões para discussão desse movimento da “Escola Democrática” eram feitas no salão de um clube. Contou que os participantes desenvolviam diversas atividades envolvendo os temas pedagógicos que estavam em discussão: *Nós estudávamos muito sobre "ciclos de formação humana". Junto com um colega aqui da escola fizemos uma encenação sobre esse assunto e uma música: “o tempo na série é fixo...”. Tem tudo no livro. Nós pintamos o rosto de branco e fizemos um repente, era um negócio de teatro mesmo.* Lázaro citou seu poema "Quando a escola dá certo", publicado na obra "Canto da Terra" (ALVES, 2009), no qual procura estabelecer contrastes entre o ensino seriado e o organizado em ciclos.

QUANDO A ESCOLA DÁ CERTO

O tempo na série é fixo,
aula de 50 minutos,
é dividido em etapas
sem momentos de estudos.

O tempo no ciclo é respeitado,
permite o planejamento
a médio e longo prazo
e valoriza o pensamento.

O espaço na série é a sala,
com um só lugar de estudo
sair da classe não pode,
pois desorganiza tudo.

No ciclo o espaço é amplo
além dos muros da escola;
tem o trabalho de campo,
fazemos parte da história.

Na série as turmas são fixas
do início ao fim do ano,
idades nelas são mistas,
com base no desempenho,
as classes vão se formando.

No ciclo é diferente,
as turmas são flexíveis,
a matrícula é por idade
e obedece todos os níveis.

Na série o conteúdo
já é pré-estabelecido.
Coitado do educador!
Segue um programa de ensino.

O conteúdo é diverso
no ciclo de aprendizagem.
Do aluno, seu universo
não é visto só na margem.

O contexto do aluno
é todo verificado,
o objeto de estudo
é resignificado.

A avaliação na série
é expressa só na nota.
O aprender a que se refere
quase sempre não importa.

Na série a nota serve
só para classificar,
serve também como fim,
se a média não alcançar.

Só o coitado do aluno
é que é avaliado,
o restante da escola
nunca é considerado.

Na série o aluno enquadra
num modelo ideal,
é passivo no saber,
e o professor é o tal.

No ciclo o aluno é visto
como sujeito crítico e ativo,
a competência é valorizada
e o prazer de aprender é vivo.

O professor na série é dono
da sua área e do saber,
o livro didático é uma bíblia,
isso não o faz crescer.

No ciclo é diferente,
o professor estuda muito,
aproveita o seu tempo
no coletivo e no estudo.

Ele orienta o aluno,
é intelectual da educação,
estuda sempre e pesquisa,
e aponta solução.

No ciclo, o professor
conta com seu colega,
trabalha no grupo as propostas,
ninguém apenas as entrega.

No ciclo é diferente,
todos são avaliados,
cotidiano diferente
com trabalho estruturado.

Tudo que o aluno faz
é sempre considerado;
trabalhos e provas vêm
muito bem orientados.

No ciclo de aprendizagem
não tem classificação,
até afetividade
tem valorização.

Agora vamos dizer
dessa modalidade:
Nós temos que entender
o ciclo de aprendizagem.

Não entende quem não lê,
quem não tem a informação.
No ciclo a gente crê;
aquí não tem exclusão.

Quando a escola dá certo
não há que se ter espanto.
Alguém trabalha por perto,
na profissão, tem encanto.

Sozinho não se pode conseguir,
é furo em aventura errante.
Desassombrado irá sentir
o aluno mais distante.

Figura 14 – Poema "Quando a escola dá certo", de Lázaro Alves (2009, p. 159-162)

Lázaro recordou que um pesquisador que participou muito da “Escola Democrática” foi o Rudá Ricci²³¹: *Ele dava boas formações para nós. Certa vez ele nos disse, e eu concordei com ele, que o aluno não é o ator principal e sim o professor, pois precisa do professor estar bem. Uma coisa que eu falava muito em minhas músicas é do entusiasmo, dessa questão de ter Deus dentro²³², ter entusiasmo para trabalhar, se não for isso não vai. Se não tem formação como vai ter professor e como vai ter escola?*

Para a implantação dos "Ciclos de Ensino/Aprendizagem" houve, segundo Alfredo, *um amplo processo de leitura e discussão nas escolas*. Ele relatou que foram convidados todos os segmentos da RME para o debate, inclusive outros setores da Prefeitura Municipal e também o sindicato da categoria, o SIND-UTE (Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais). Alfredo fez sobressair o fato de ter sido o relator do referencial da “Escola Democrática”, dizendo que foi elaborada uma primeira proposta pedagógica, discutida entre o grupo de educadores da Secretaria Municipal de Educação e, a partir dessas discussões, foi redigido um documento para ser discutido no III COMEB, em 1998.

Alfredo descreveu a produção desse documento: *A primeira coisa que fiz foi um levantamento estatístico para apresentar um diagnóstico da rede. Com base nisso, levantamos alguns eixos para serem desenvolvidos e tivemos outro encontro em que apresentamos, debatemos; as pessoas trouxeram novos elementos, inserimos, refizemos, tiramos alguns, então ele foi sendo construído. Isso tudo aconteceu antes da versão que ia para o congresso*. Ele mencionou que *não era todo congresso que tinha um documento, uma tese guia*, mas que houve um acordo com o sindicato para discussão da proposta nesse congresso ser colocada em votação. *O sindicato acrescentou outras coisas de cunho mais operacional, que tinham a ver com lotação, salário, vantagens, coisas dessa natureza, acrescentou Alfredo*.

No evento, o III COMEB, em dezembro de 1998, discutiu-se a proposta. Alfredo realçou que houve embates, mas o projeto foi aprovado: *O que se percebia é que havia um grupo de professores conservadores e um grupo da própria secretaria com uma certa desconfiança política de que a aprovação desse projeto desaguasse numa reformulação da equipe, como de fato aconteceu. Mas, no congresso, as proposições da tese foram quase integralmente aprovadas por maioria esmagadora e se tonaram o referencial de um novo modelo de política municipal de educação*.

²³¹ Lázaro refere-se ao professor, sociólogo e cientista político Rudá Guedes Moises Salerno Ricci.

²³² Nesse momento, o professor põe as mãos em direção ao coração.

O documento produzido, “Referencial Político-Pedagógico de Betim”, traz as resoluções do III COMEB, realizado em 1998 (BETIM, 1999), e nele, Alfredo figura como autor final do texto²³³:

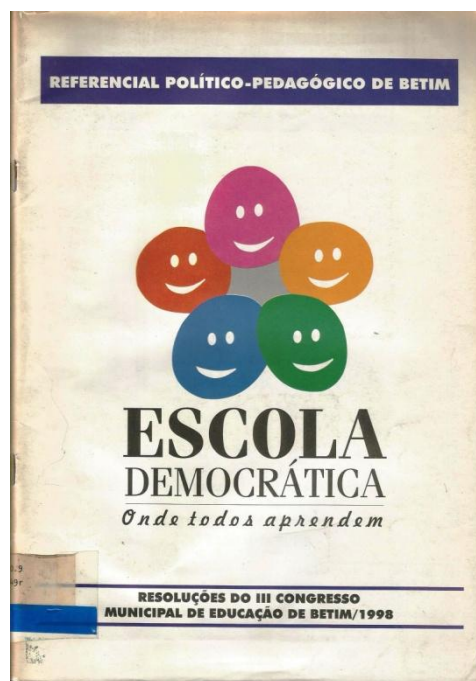


Figura 15 – Capa do documento “Referencial Político-Pedagógico de Betim” (BETIM, 1999)

Além desse caderno, foram escritos outros materiais abarcando diversas frentes de trabalho da nova organização pedagógica que estava sendo estruturada na RME de Betim. A elaboração desses materiais seria importante, para Alfredo, para caracterizar a proposta que estava em implantação. Era necessário que Betim mostrasse a outras redes de educação seu trabalho. *Um número crescente de cidades administradas por representantes do PT e partidos coligados no Brasil conseguiram colocar em execução ambiciosos e sistematizados macroprojetos progressistas de educação. Em Belo Horizonte, por exemplo, a "Escola Plural" teve toda uma elaboração de estudos e documentos, com fundamentação teórica, diretrizes e eixos de ação, metodologia coerente, além de um plano estratégico consistente e exequível. E aqui? O que éramos? O que estava nos caracterizando? Precisávamos, agora, avançar construindo de forma mais incisiva nossa identidade e trajetória político-pedagógica.*

²³³ Esse documento traz diversas considerações que compõem os fundamentos do modelo político-pedagógico pretendido para as escolas municipais. Há uma caracterização diagnóstica da educação municipal e uma apresentação da proposta em ciclos de formação humana, explicando-se a teoria construtivista como base da prática escolar e defendendo a instauração de um modelo de avaliação qualitativo e processual, além das diretrizes e ações propostas para a concretização desse referencial.

Alguns colaboradores se recordaram da existência de cadernos temáticos que traziam considerações sobre a proposta pedagógica para a RME de Betim²³⁴. Lucinda afirmou: *Lembro-me que havia uns caderninhos da "Escola Democrática", que era o movimento que estavam implantando na rede. Esse material ficava na escola. Eram acho que cinco ou seis caderninhos desses que havia, tanto da "Escola Democrática" como de ciclos. Já Luiz declarou: Eu não me lembro muito desse movimento da "Escola Democrática". Mas me recordo que havia alguns caderninhos que a gente estudava na escola e nos encontros com outros professores. Carminha, por sua vez, mencionou: Naquela época é que foram publicados aqueles livretinhos; inclusive, tem um sobre escola noturna. Todo o material, desde a suplência até a "Escola Democrática", era elaborado com os grupos.*

Alfredo contou que *depois de aprovada, a proposta da "Escola Democrática" foi publicada em cadernos temáticos para divulgação e estudo, de acordo com o assunto. (...) Com esse objetivo foram editados cinco cadernos temáticos. São eles: Democratização da escola pública: Colegiados; Política de formação: conceitos, projetos e ações educacionais; Educação básica: ciclos de formação na Escola Democrática²³⁵; Educação Básica: desenvolvimento humano nos ciclos; e Fundamentos Político-pedagógicos 1 – Escola Noturna²³⁶.*

²³⁴ Tivemos acesso a três cadernos, sendo um deles uma cópia, cedida por uma de nossas colaboradoras de pesquisa. Cada um dos cadernos traz uma “carta” de apresentação, destacando o conteúdo e os objetivos daquele assunto dentro do projeto “Escola Democrática”. A elaboração dos cadernos foi realizada por diferentes equipes. Os cadernos originais têm boa legibilidade.

²³⁵ Este foi o primeiro caderno a que tivemos acesso e é referente à proposta de Ciclos de Formação Humana, modelo de organização pedagógica implantado de forma gradativa na Rede Municipal de Educação de Betim-MG em 1998, a partir da Portaria SEED nº 01 de 1998. O caderno possui 27 páginas e conta com sumário, apresentação, uma breve resenha histórica sobre a “Escola Democrática” e discussões teóricas envolvendo: “as fragilidades estruturais da escola organizada em série”; “ciclo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento humano”, “estrutura e reorganização dos tempos e espaços escolares na perspectiva dos ciclos”, “uma concepção democrática de currículo”; “processo ensino-aprendizagem e dimensões do desenvolvimento humano”; “princípios da avaliação na 'Escola Democrática'”; “referências bibliográficas”, bem como “sugestões bibliográficas para estudo”, além de uma página final para anotações. Esse caderno teria por objetivo “contribuir para o desencadeamento de um processo reflexivo sobre a estrutura e a organização da escola, tendo em vista, o processo de desenvolvimento do sujeito em sua formação totalizante” (BETIM, 1999a, p. 5). Segundo a contracapa do caderno, sua redação e elaboração foram de responsabilidade da “equipe educação básica” composta por três pessoas, contando com a colaboração da equipe “escola noturna”, fato que nos chamou a atenção. Acreditamos que a ideia de ter a colaboração da equipe referente ao ensino noturno deve-se ao fato de a proposta de ciclos de formação ter sido estendida à modalidade de ensino voltada a estudantes jovens e adultos. Esse assunto será retomado posteriormente, quando discutirmos a implantação de nova organização para a EJA na RME de Betim a partir da “Escola Democrática”.

²³⁶ Esse caderno refere-se à Escola Noturna (Fundamentos Político-Pedagógicos 1) e a elaboração foi de responsabilidade de Cláudia Maria Teixeira de Abreu, Maria do Carmo Gomes Amaral da Mata (nossa colaboradora), Marina Lúcia de Carvalho Pereira e Selma da Conceição Costa e Silva. Possui 23 páginas divididas em seis seções, além de uma carta de apresentação à comunidade escolar, uma apresentação, uma introdução e uma página final destinada a anotações. Retomaremos mais adiante aspectos relativos a esse caderno.

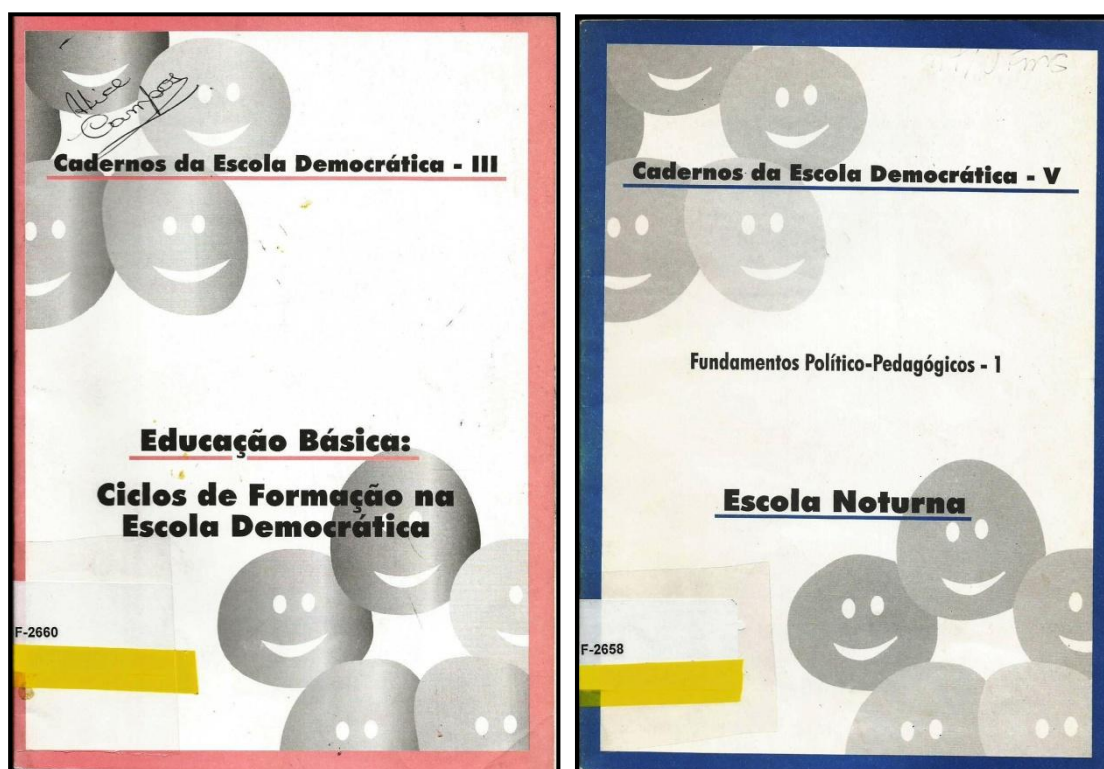


Figura 16 – Cadernos Temáticos da “Escola Democrática” a que tivemos acesso (BETIM, 1999a, 1999b)

O eixo principal da proposta pedagógica da RME de Betim, segundo Alfredo, era a democracia: (...) *nós colocamos a democracia no centro do projeto da educação municipal. O eixo orientador da formação educacional não era a revolução, mas a democracia, só nessa direção seria possível entender o que é cidadania e participação.* Alfredo disse que, tomando esse eixo como base, seriam discutidos outros aspectos pedagógicos e curriculares, a partir do seguinte questionamento: (...) *que elementos de um currículo ou de uma formação de educação formal seriam importantes para poder nutrir a formação de um cidadão apto, consciente e disposto a exercer seu papel democrático nas instituições e avançar nessas questões?* Do ponto de vista teórico, alguns autores e estudos foram citados por Alfredo: (...) *a gente lançava mão das teses do Saviani²³⁷, no seio de suas análises e proposições da relação entre educação e democracia, em um texto clássico dele. Também tínhamos muita simpatia pela perspectiva da teoria crítico-social dos conteúdos, advogada por José Carlos Libâneo, construída a partir de uma síntese teórico-metodológica das tendências progressistas contemporâneas. Essa abordagem, em franca divergência conceitual com a prerrogativa disruptiva da “pedagogia libertadora”, preconizava a transformação estrutural do modelo liberal de educação em vigor, através de uma dinâmica de resistência, crítica e*

²³⁷ Alfredo cita o filósofo e pedagogo Dermeval Saviani.

disputa cultural e política, respeitando as regras do jogo democrático em curso, desde o interior do espaço escolar. Ele acentuou os procedimentos necessários para se atingir os objetivos que se propuseram: A estratégia consistia, portanto, em ocupar a escola, fazer o debate de projetos e transformá-la. Afinal a escola é um espaço público e pertence a todos. Nesse sentido, era necessário mudar posturas, perspectivas e práticas escolares, enfim, transformar a ação educativa e, portanto, reconfigurar o perfil da escola, digamos, opressora, excludente, elitista e instaurar uma escola progressista, dialógica, participativa, inclusiva, portanto, democrática.

Alfredo ponderou sobre os problemas e entraves sofridos durante a efetivação da proposta: (...) *a premissa da democracia foi a chave da execução das ações. A partir dessa perspectiva construímos uma imagem institucional inovadora e conseguimos fazer uma divulgação ampliada dessa dinâmica. Contudo, no curso do projeto, o questionamento quanto à extinção da reprovação como instituição era insistente, pois os professores tinham uma cultura de anos e anos da “bomba” e da repetência. Ele ressaltou o conservadorismo dos professores em relação a essas mudanças: O grupo de professores de Matemática e de Português foi sempre o mais conservador e resistente a mudanças, por considerarem que a promoção dos estudantes não podia ser outorgada sem o aprendizado integral dos conteúdos respectivos dessas disciplinas.*

Outra característica da proposta da “Escola Democrática”, de acordo com Silvana, era ter uma abordagem construtivista. Ela contou: *Nessas reuniões de discussão, nós definíamos: “Não, se é uma escola de perfil construtivista, nós temos que discutir com os alunos. Qual é a pergunta deles? O que eles querem aprender? O que é de interesse deles?” Então, a gente discutia primeiro para saber como conduzir isso junto aos alunos. Entretanto, eu acho que o construtivismo foi aplicado de uma forma, em minha opinião, muito estranha. A professora não explicou os motivos desse estranhamento, mas, pela análise de sua narrativa, deduzimos que se deve às mudanças que estavam ocorrendo na RME e no ensino noturno, por meio de sua ampliação e da mudança no foco de suas discussões, conforme descrevemos anteriormente.*

O construtivismo é tomado, nos documentos oficiais referentes à “Escola Democrática”, como concepção organizadora do processo de ensino-aprendizagem. A intenção, segundo os documentos, é se opor à ideia de “pedagogia bancária”, considerada como “esclerosada”, “domesticadora e divorciada do contexto espaço-temporal e sociocultural, onde os indivíduos interagem e desenvolvem suas potencialidades humanas cotidianamente” (BETIM, 1999, p. 38).

Ainda que o movimento histórico de implantação da "Escola Democrática" possa ser mapeado por diversos documentos (BETIM, 1999, 2002, 2006, 2010), a História Oral nos possibilitou o acesso a detalhes que não poderiam ser percebidos, não fossem as falas de nossos colaboradores. Assim como Fernando Cury (2011), acreditamos que as versões produzidas a partir de pesquisas com essa metodologia tendem a "movimentar" as informações obtidas nos arquivos, lançando, muitas vezes, um novo olhar aos registros, contribuindo para uma construção além desses arquivos e além daquilo que tenha merecido atenção de outras pesquisas.

Essas (novas) versões ou narrativas, ao propiciarem um exercício de (re)leitura, acréscimos e detecção de contradições em relação às informações que se tinha sobre uma época ou situação – ou registro inicial de determinado fato – permitem a elaboração de uma (outra) história, tão relativa e subjetiva quanto o são todas as histórias possíveis (inclusive aquelas produzidas essencialmente a partir de documentos escritos), mas certamente com uma amplitude diferenciada, pois escrita a partir de uma pluralidade de vozes e perspectivas (CURY, 2011, p. 29, grifos no original).

6.1.1 – A "Escola Democrática" e o ensino noturno: repensar a EJA ou mantê-la da mesma forma?

Nossos entrevistados comentaram muito sobre a EJA e o ensino noturno na proposta da "Escola Democrática". Segundo Carminha, (...) *a ideia da "Escola Democrática" (...) era implantar os "ciclos de ensino e aprendizagem" em toda a Rede Municipal, inclusive no noturno. O grupo acreditava que fosse dar mais qualidade no ensino para os alunos.* Lucinda mostrou acreditar que as peculiaridades dos estudantes jovens e adultos foram levadas em conta nessa proposta: *Como a escola noturna tinha as suas especificidades, provavelmente foi feito aqui baseado na realidade do noturno.*

No III COMEB, em 1998, dentro da proposta da "Escola Democrática", foi aprovada a extinção da suplência e a implantação do CEEA – Ciclo Especial de Ensino Aprendizagem para o Ensino Noturno. Vila foi o único depoente que citou a implantação dessa forma de organização da EJA, porém, utilizou o nome CEAN²³⁸ (Ciclo de Ensino Aprendizagem do Noturno): *Teoricamente, esse congresso foi importante para definir a implantação do CEAN, mas as coisas já funcionavam bem. O ensino noturno para adultos já estava implantado;*

²³⁸ Explicaremos o motivo de Vila ter utilizado o nome CEAN e não CEEA mais adiante.

nessa época já tinham quase trinta escolas, depois que foi diminuindo. Na verdade, o CEAN foi só oficializado.

Os demais entrevistados não se referiram a essa implantação da nova organização de EJA com o nome "CEEA", com exceção de Lucinda, que, mesmo mencionando esse nome, disse não se lembrar precisamente se essa organização era a de quando iniciou suas atividades no ensino noturno. Ela falou, por diversas vezes, sobre como trabalhava nesse período com a suplência. Esses indícios confirmam nossa hipótese de que coexistiam diferentes formas de organização do ensino para estudantes jovens e adultos na RME de Betim nessa época.

As contradições encontradas nas falas de nossos depoentes reforçam a nossa opção pela História Oral como metodologia, pois assim nos permitimos adentrar as e respeitar as experiências dos sujeitos. Garnica (2007), citando Paul Thompson, afirma que é justamente a multiplicidade de pontos de vista que podemos encontrar nos depoimentos que enriquece a trama da narrativa que, junto com os colaboradores e a partir dos depoimentos, podemos constituir em uma investigação que utiliza a História Oral.

Em seus relatos, muitos dos professores e gestores afirmaram que a suplência não deixou de existir, tanto é que nem citaram o CEEA como modalidade de EJA. Silvana, por exemplo, comentou: (...) *no período em que eu fiquei, acho que mudou, mas depois que eu saí não vi existir uma mudança assim, tão radical mesmo, foi mesmo uma adaptação. Continuamos fazendo tudo do mesmo jeito. Mudou o nome, porque aí já não era mais suplência, era Educação de Jovens e Adultos.*

A partir das deliberações do III COMEB, foi publicada, no ano seguinte, a Portaria SEED²³⁹ n° 002, de 17 de março de 1999, que instituiu o Ciclo Especial de Ensino-Aprendizagem (CEEA) para o segundo segmento do Ensino Fundamental Noturno na Rede Municipal de Betim. Essa portaria dava às escolas, no entanto, a opção de implantar a nova modalidade ou permanecerem no regime seriado (BETIM, 1999c).

O redimensionamento do projeto da suplência para o CEEA se daria em aspectos relativos à progressão continuada e à não seriação, à inclusão das disciplinas de Artes, Língua Estrangeira e Ensino Religioso, à isonomia da distribuição da carga-horária das demais disciplinas e à flexibilidade do primeiro horário, para atender a demandas e necessidades de educandos e educadores (BETIM, 1999b). A implantação dessa proposta seria feita de forma gradativa, a partir do ano de 1999.

²³⁹ Secretaria Municipal de Educação.

O CEEA teria a duração de dois anos, no mínimo, distribuídos em 400 dias letivos, ou 1600 horas. O horário de aulas seria de 18h10min às 22h30min, com primeiro horário flexível, de acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola. A idade mínima para matrícula era de 14 anos, com exigência de 75% de frequência mínima no ciclo, tal como consta na LDB 9394/96 (BETIM, 1999b). É importante enfatizar que o primeiro item da organização do CEEA previa a relativização da frequência presencial do estudante, mas, ao mesmo tempo, registrava que seria cobrado um percentual mínimo de presença.

Além disso, o documento referia-se a uma forma de enturmação flexível, em agrupamentos variáveis, de acordo com os interesses, afinidades, habilidades e projetos a serem desenvolvidos. A proposta metodológica, pois, centrava-se na substituição das áreas disciplinares por “temas geradores da aprendizagem ou blocos temáticos”, em que os “os conteúdos socialmente acumulados, antes sem vida, passam a ganhar sentido à medida que são requisitados para desenvolver temas geradores ou blocos temáticos” (BETIM, 1999b, p. 17). A avaliação da aprendizagem nessa proposta seria processual, prevendo registro sistemático mediante pareceres, relatórios, em que constasse todo o desenvolvimento educacional dos alunos. Em relação aos professores, o documento defendia sua formação contínua, reservando-se 20 horas mensais para capacitação.

Poucos dias depois de publicada a Portaria SEED nº 002, que implantava o CEEA, a Secretaria Municipal de Educação lançou outra Portaria, agora a nº 013 de 30 de março de 1999, que instituía, dentre outras coisas, o Ciclo de Ensino Aprendizagem do Noturno – CEAN na Rede Municipal de Ensino. Podemos observar que se tratava apenas de uma mudança de nomenclatura, em que a designação CEEA passaria a ser utilizada apenas no ensino diurno:

Art 1º §2º - O Ciclo de Ensino Aprendizagem do Noturno – CEAN, no segundo segmento, destina-se aos alunos das quatro últimas séries do Ensino Fundamental.
I – Esta organização do ensino, no segundo segmento, do curso diurno, se caracterizará como CEEA – Ciclo Experimental de Ensino-Aprendizagem (BETIM, 1999d, p. 1).

Acreditamos que a troca tão rápida do nome de CEEA para CEAN, no caso dos cursos noturnos, seja o motivo pelo qual o CEEA não tenha sido citado de forma significativa por nossos colaboradores como o novo modelo de organização pedagógica da EJA a partir da realização do III COMEB em 1998. Para Alfredo, o CEAN *não era mais um curso do ensino fundamental noturno, mas sim o Ciclo de Ensino e Aprendizagem do Noturno, ofertado aos estudantes que, com idade superior aos 14 anos, ainda não haviam concluído o primeiro ou o*

segundo segmento do Ensino Fundamental, porém intensivo, em dois anos para cada segmento. Ele continuou: Nós formaríamos aqueles estudantes que estavam no noturno até então, mas já reduzindo as matrículas, até acabar com as turmas em um período mais curto. A intenção dos gestores em relação a esse curso, portanto, era diminuir a demanda por EJA.

Costa (2004) afirma que, mesmo com uma proposta de curso fundamentada, o ensino noturno da RME de Betim não se caracterizava como EJA, mas, sim, como um ciclo do Ensino Fundamental. Eram oferecidas duas organizações: CEAN I – Ciclo de Ensino Aprendizagem do Noturno – para atender a demanda de alunos do primeiro segmento do Ensino Fundamental (1^a a 4^a séries), com carga horária total aproximada de 960 horas, distribuídas em 320 dias letivos; e o CEAN II – Ciclo de Ensino Aprendizagem do Noturno II – destinado aos alunos do segundo segmento do Ensino Fundamental (5^a a 8^a séries), com carga horária mínima de 1.666 horas e 40 minutos, a ser cumprida em dois anos, podendo se estender por até três²⁴⁰.

Inicialmente, para implantação do CEAN foram criadas quatro escolas experimentais que, no ano 2000, implantaram a nova proposta de organização do ensino noturno²⁴¹. A partir de 2001, esse movimento se realizou de forma regionalizada (BETIM, 2002). Com a mudança para CEAN, gerou-se o Movimento de Organização Curricular (MOC), um espaço para que os educadores do ensino noturno pudessem discutir e estruturar o ensino noturno da Rede Municipal de Betim e também um referencial curricular para a EJA (ANDRADE, 2008). Essas discussões eram feitas por regional pedagógica e foram comentadas por alguns de nossos colaboradores²⁴².

Ainda na gestão de Jésus Lima na Prefeitura Municipal, foi publicada, em dezembro do ano 2000, uma versão mais atualizada do documento da Escola Noturna da "Escola Democrática". Assim como na versão anterior, o caderno intitula-se Escola Noturna, mas é numerado como caderno sete, Fundamentos Político-Pedagógicos 2²⁴³.

A proposta do ensino noturno, de acordo com esse documento, mantém como um de seus eixos a “construção de um projeto de escola noturna que atenda às necessidades específicas de adolescentes, jovens e adultos trabalhadores” (BETIM, 2000, p. 6). Nesse caderno, observa-se atenção especial à inserção dos adolescentes como público-alvo da escola

²⁴⁰ Este ciclo é um dos nossos objetos de análise.

²⁴¹ As escolas experimentais foram: Escola Municipal "Belizário Ferreira Caminhas", Escola Municipal "Hercílio do Espírito Santo", "Escola Municipal Barão do Rio Branco" e "Escola Municipal Duque de Caxias". Acreditamos que as demais escolas que ofereciam ensino noturno optavam pela modalidade “suplência” ou, ainda, pelo ensino regular.

²⁴² Retomaremos as discussões sobre o MOC mais adiante.

²⁴³ Tivemos acesso apenas a uma cópia do documento, emprestada por Darli, nossa colaboradora. Portanto, não sabemos se é uma versão oficial do documento.

noturna, o que até então não aparecia nos documentos anteriores, que sempre mencionavam apenas jovens e adultos e com a marca de trabalhadores.

O documento adota como ponto de partida um retrospecto histórico da EJA no Brasil, desde a Constituição Imperial de 1824 até a implantação da LDB 9394/1996. Nesse histórico são destacadas a Constituição Federal de 1988, marco legal da institucionalização do Ensino Fundamental (na época nomeado “ensino de 1º grau”) como direito público subjetivo, e a LDB 9394/1996, que suprimiu a noção de Ensino Supletivo, efetivando a EJA como modalidade de ensino na Educação Básica.

Em referência ao percurso do ensino noturno em Betim, o documento informa que a cidade contava com várias modalidades de ensino noturno, tais como o ensino seriado (5ª a 8ª série), o CEAN e turmas do antigo "Projeto Suplência". No entanto, a intenção principal é a de caracterizar o CEAN e a sua organização pedagógica, enfatizando aspectos do educador e do educando desse curso.

Já não é mais possível estabelecer uma relação de dicotomia entre os sujeitos que ensinam e aqueles que aprendem. Novas formas de conhecimento emergem da "interação" entre educandos e educadores sobretudo no ensino noturno. Sem dúvida, é desse lugar que devemos falar quando pensamos na construção de uma proposta curricular voltada para esses sujeitos. Um projeto que vise a formação humana dos adolescentes jovens e adultos em seus tempos e vivências próprias e que, além disso, considere o trabalho como categoria real que interfere diretamente na maneira de pensar, agir e fazer escolhas dos sujeitos (BETIM, 2000, p. 67).

São apresentados, ainda, relatos de experiência das escolas que haviam adotado o CEAN em caráter experimental naquele período, e defende-se que a proposta do CEAN era a que mais se aproximaria "de um espaço vivo de trocas coletivas onde os saberes são construídos e democratizados" (BETIM, 2000, p. 67).

Diante desse panorama, podemos questionar acerca da necessidade de se implantar a organização em ciclos de ensino/aprendizagem para estudantes jovens e adultos. Para Carminha e Alfredo, havia uma necessidade pedagógica. Alfredo, em especial, relatou que (...) *a ideia era caminhar para um processo de extinção paulatina da oferta formal. O que nós entendíamos? O aluno mais novo tem que estudar durante o dia, não pode ficar trabalhando, tem que estudar primeiro. Quando se oferece um curso noturno, você tenta o aluno a trabalhar de dia, ou fazer outra coisa durante o dia, para ir à noite compensar.* A afirmativa de Alfredo acentua novamente a ideia de que com o CEAN se extinguiria a demanda por EJA na RME de Betim. A implantação da organização pedagógica em ciclos no ensino diurno, por sua vez, faria com que diminuísse a procura de jovens reprovados no ensino regular para a

EJA. Vila afirmou que esse período de implantação do CEAN e a discussão sobre ciclos foram muito promissores para Betim: *Este era um período de efervescência da conjuntura, com a implantação dos ciclos; aconteciam muitos debates e discussões. Betim estava crescendo nessa questão do ciclo; nós tínhamos muitas experiências, muitas mesmo.*

No entanto, observamos que a opção por ciclos de ensino/aprendizagem na EJA tem outras justificativas, conforme os trabalhos de Costa (2004) e Bittencourt (2009). Nas duas investigações, as autoras ponderam que fatores administrativos e econômicos influenciaram fortemente na escolha pela organização em ciclos na EJA. Apesar de atender a um público de jovens e adultos, o ensino noturno da Rede Municipal de Betim "não se caracteriza como Educação de Jovens e Adultos (EJA), mas sim como um ciclo do Ensino Fundamental. Caracterizado dessa forma, o ensino noturno da rede passa a receber verbas do FUNDEF" (COSTA, 2005, p. 54).

O FUNDEF (Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental) não incluía a EJA no cômputo de matrículas para receber financiamento por parte da federação. Segundo Bittencourt (2009), a organização por ciclos foi um recurso usado pelos municípios para que esta modalidade, mesmo constituída por jovens e adultos, continuasse a ser contemplada pelas verbas do FUNDEF. Haddad e Di Pierro (2000a) avaliam que as limitações advindas da falta de financiamento tiveram como consequência que a oferta pública de Ensino Fundamental à população jovem e adulta fosse desestimulada pelos municípios, que eram responsáveis diretos pela oferta desse nível de ensino²⁴⁴.

Costa (2004) considera, portanto, que a mudança administrativa precedeu a mudança pedagógica. Ela entrevistou alguns educadores que declaram, inclusive, que se sentiram traídos por não terem participado do debate para essas decisões²⁴⁵. Nossos colaboradores não apontaram esses problemas, mesmo porque aqueles que entrevistamos, exceto Alfredo e Carminha, não participaram diretamente dessas discussões. Carminha, porém, salientou que participou apenas das discussões iniciais, uma vez que o caminho que a EJA na RME de Betim estava seguindo não estava de acordo com suas crenças e compreensões, advindas de sua experiência na suplência: *Particularmente, eu não participei da implantação do CEAN, apenas das discussões iniciais. Era uma discussão que não me agradava muito. Ia ser*

²⁴⁴ Os autores dizem, inclusive, que essa medida refletiu-se na redução das matrículas em 1998.

²⁴⁵ Costa (2004, p. 56) cita o depoimento de uma entrevistada: "*Muitos professores na época se sentiram muito traídos pois falavam: 'dormi com suplência e acordei com ciclo'. Houve uma mudança na distribuição dos recursos financeiros que iria também implicar na mudança pedagógica. Só que não houve essa discussão em nível de Rede, não foi uma coisa que o grupo decidiu pela mudança. A mudança primeiro aconteceu politicamente e depois é que a construção foi se dando no âmbito pedagógico* (Carla, coordenadora da Equipe de Educação Noturna)".

implantada uma proposta de Educação de Jovens e Adultos nos mesmos moldes do iníciozinho do noturno, só ia mudar o nome. Não iam mais começar as aulas às 19 horas, eu não concordo, iam começar às 18 horas, essa foi uma das questões. A intenção é que melhorasse, mas acho que não deu certo. Foram mudando as concepções de quem estava na organização na época. Quando mudou-se a gestão, mudou a cabeça, que por sua vez, fez mudar a concepção, mudou tudo. Também se começou a discutir muito sobre o que se gasta e, com isso, o município foi reduzindo a oferta.

Após as eleições municipais de 2000, um novo prefeito assumia a Prefeitura Municipal: Carlaile Pedrosa²⁴⁶, do PSDB, e uma nova equipe passou a gerir a SEMED. Alfredo apontou a nova gestão como fator importante na mudança de concepção sobre educação na RME: *eles mantiveram, temporariamente, alguns programas e projetos, mas baniram a denominação “Escola Democrática”, por questões políticas. Foi a marca do governo anterior, então, eles tentaram desconstruir isso. Ele criticou a nova equipe que assumiu a SEMED, considerando-a conservadora por ter interrompido os projetos da gestão anterior, para não parecer que estariam imitando o PT. Contudo, observamos que o CEAN manteve sua organização e foram propostas algumas mudanças na sua concepção pedagógica, apesar da eliminação da denominação "Escola Democrática", que foi realmente abandonada na nova gestão²⁴⁷.*

Para Vila, o fim da década de 1990 foi muito proveitoso, de muitos debates: *o ambiente dos professores era diferente; quase todos participavam de debates sobre a questão curricular. A intenção era quebrar um pouco essa questão dos conteúdos específicos, todo mundo era mais aberto. Nós fazíamos muitos encontros. Havia os encontros gerais e aqueles por conteúdos ou áreas. Havia muita formação naquele período. Foi uma época de muito debate pedagógico. Segundo o professor, foi um momento de muito avanço nas discussões pedagógicas: Eu acho que esse período no fim da década de 1990 e início dos anos 2000 foi um momento em que, do ponto de vista pedagógico, mais avançamos. Concordando ou não, as pessoas foram construindo um saber, através da troca de ideias e experiência. A rejeição ao projeto de ciclos era alta, claro, mas isso foi mudando aos poucos²⁴⁸.*

²⁴⁶ Carlaile Pedrosa é o atual prefeito da cidade. Está em sua terceira gestão (2013- 2016).

²⁴⁷ Independentemente de não existir mais o nome "Escola Democrática", a organização em ciclos de ensino/aprendizagem continuou a ser implantada de forma gradativa na RME de Betim.

²⁴⁸ O professor comentou também sobre a nova organização das séries finais do ensino fundamental regular, que está voltando à seriação: *Agora está num outro ciclo, contrário, inclusive. A rede municipal já está adotando a seriação. Os sextos anos já são todos no formato de seriação. Ano que vem será o sexto e o sétimo ano. Eles iam implantar tudo de uma vez, mas agora eles decidiram implantar gradativamente.* A entrevista com Vila foi realizada em 2014, mas a Portaria SEMED n° 01, de 20 de janeiro de 2015 previa e extinção do terceiro e quarto ciclos, implantando de forma gradativa a organização em anos escolares (BETIM, 2015).

Com a nova gestão administrativa na Prefeitura Municipal a partir de 2001, novos grupos assumiram a coordenação da Secretaria de Educação da cidade. Especificamente na EJA, Darli passou a exercer a coordenação geral do CEAN e ficou no cargo entre 2002 e 2005. A partir de 2002, o CEAN deixou de funcionar em caráter experimental e foi instituído oficialmente para toda a RME, por meio da Portaria nº 03, de 28 de novembro de 2001 (BETIM, 2001).

A proposta do CEAN era que o curso fosse organizado em um ciclo único, com dois anos de duração. Porém, alguns colaboradores alegaram que a organização ainda permanecia no formato semestral ou mesmo anual. Rozana Sabino, professora de Ciências que trabalhou no CEAN desde sua implantação em 1999, afirmou que *as turmas eram formadas observando o ensino regular. A cada seis meses, portanto, os alunos completavam como se fosse um ano referente ao ensino regular*. Para Silvana, que trabalhou apenas no período inicial do CEAN, não havia mudanças: *O que eu observo é que, mesmo sendo CEAN, o curso em si continuava do mesmo jeito*²⁴⁹. *Eu continuava da mesma forma, corrigindo, usando percentual. O curso também era semestral. A gente tentava adequar o conteúdo, por exemplo, para cada semestre uma série. E, por isso, tivemos que filtrar muito, porque só tínhamos seis meses para trabalhar o essencial daquela série*. Luiz Carlos, que, assim como Silvana, lecionou apenas no início de implantação do CEAN, também disse não haver muita diferença entre o CEAN e a suplência: *Sobre a implantação do CEAN, eu acho que não teve muita mudança em relação à suplência. Grosso modo, acho que foi só nome, porque a maneira de trabalhar era a mesma*.

Nesse mesmo sentido, Eliana também contou: *A EJA na Rede Municipal de Betim tem em sua trajetória uma concepção de educação pautada em processo formativo. Foram vários processos formativos, mas o princípio mesmo era efetivar um modelo pedagógico próprio, que atendesse às reais necessidades do aluno. Então foi mudando a nomenclatura, mas o objetivo era o mesmo. Recuperar aquele tempo do aluno, que eles chamavam de “Escola Democrática”, “Escola Cidadã”, mas a modalidade e a concepção é a mesma. Só foram mudando os nomes (risos). Não tem muita coisa significativa não. A gente ainda falava assim: “Gente, mudou pra isso...” Para quê?* Em vista desses depoimentos, observamos que as mudanças ocorreram à medida que o CEAN foi se firmando como modelo de organização da EJA na RME de Betim. Já em 2000, por exemplo, *o curso do CEAN, quando eu voltei para a sala de aula, tinha uma proposta de ciclo com duração de dois anos*, afirmou Vila²⁵⁰.

²⁴⁹ A professora refere-se ao curso de suplência.

²⁵⁰ Até então, Vila exercia um cargo na Secretaria de Governo da Prefeitura Municipal.

A professora Mônica Chateaubriand criticou essa redução do tempo de curso do CEAN, atribuindo-a a motivos econômicos e não a razões pedagógicas: *essa redução do tempo do ensino seriado para o CEAN fez muita diferença. Eu não vejo o CEAN como uma forma de ajudar o aluno, eu vejo como uma economia do Estado, para ficar mais barato, pois não vai ter que pagar um professor por quatro anos e sim por dois. Eu vejo que os governantes não estão preocupados com a Educação e sim com a economia.*

A fala de Mônica (assim como outras encontradas nas narrativas sobre o curso de suplência) nos remete à concepção de ensino supletivo, especialmente aquela difundida a partir da década de 1970 pelos discursos que argumentavam sobre a necessidade de certificar jovens e adultos sem escolarização em tempo mínimo, de modo a promover o progresso social do país. Essas falas, características dos governos militares da época, enfatizavam uma perspectiva metodológica do Ensino Supletivo que atendesse à racionalização dos meios e aos grandes números de pessoas a serem atendidas (HADDAD; DI PIERRO, 2000). O Ensino Supletivo objetivava, pois, "priorizar soluções técnicas, deslocando-se do enfrentamento do problema político da exclusão do sistema escolar de grande parte da sociedade. Propunha-se realizar uma oferta de escolarização neutra, que a todos serviria" (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 117).

Mônica Chateaubriand disse que a implantação do CEAN na escola em que trabalhava foi uma das últimas, pois era uma escola com tradição de *resistência, até porque está situada em um bairro com essa característica*. Na sequência, ela procurou desenvolver essa ideia: (...) *A nossa escola era "rebelde sem causa"; se alguém mandou, estamos contra. Se não entrasse em um acordo no qual a escola participasse democraticamente, nós não participávamos. Se estivessem mandando, então seria em último caso. Coincidentemente, a pessoa que dá nome à escola, Valério Palhares, era ligado a movimentos estudantis de Betim, um batalhador. A escola, por sua vez, já nasceu desde o nome com esse tipo de característica.*

O número de escolas que ofereciam o ensino para jovens e adultos na RME de Betim foi diminuindo com o passar do tempo. Para Alfredo, a diminuição da demanda foi o fator principal: *A história nos mostrou que estávamos corretos e que não havia mais demanda de noturno para os últimos quatro anos do Ensino Fundamental. Então, para que manter uma escola funcionando à noite com diretor, professor, pessoal administrativo na rede? Dessa forma, nós pensamos e começamos a priorizar as comunidades mais excluídas socialmente. Nelas, funcionavam turmas do CEAN. Mesmo no centro da cidade, o CEAN funcionou no "Gigante" durante um período, mesmo porque existia uma população desfavorecida no centro também.*

Essa discussão sobre o número de escolas e o número de turmas por escola para o funcionamento do CEAN também foi abordada por Darli, coordenadora da equipe de EJA na RME de Betim no ano de 2002. Um dos primeiros argumentos foi a definição do número de professores por turma. Darli contou: *No ano de 2002, mais ou menos 2003, nós fizemos um movimento no noturno através da nossa equipe e convidamos o sindicato, representantes da EJA de Belo Horizonte e o Conselho Municipal. Realizamos um ciclo de debates para se pensar na organização do ensino noturno. Foi nessa época que começou a mudar o quantificador da Rede Municipal e decidir se seriam 1.2 ou 1.3²⁵¹. Em relação à EJA, a discussão era como garantir o coletivo das áreas do conhecimento a partir do número de turmas que se tinha. No diurno isso era tranquilo, pois se a escola tinha 10 turmas, eram necessários 12 professores, esse quantificador era fácil. Mas e à noite, se você tinha duas turmas funcionando, como garantir as cinco áreas básicas do currículo? Então, essa era uma grande discussão. Em busca de soluções para essas questões, Darli relatou ter convidado representantes da EJA da Rede Municipal de Belo Horizonte para o debate. Foi questionado: "Como é que vocês fazem? Pode fazer quantas turmas quiser?" Eles responderam que sim: "Meu quantificador é 1.5. Então, se eu tenho duas turmas, eu tenho três professores. Para selecionar a área do conhecimento, é o coletivo que vai resolver". Eu contra-arguntei: "Mas e o aluno? Em que momento que ele faz essa escolha, essa opção?". Nós percebemos algumas fragilidades, pois o aluno não fazia parte do processo.*

Darli informou a elaboração de uma proposta, a partir das discussões, para ser defendida na Conferência Municipal de Educação. As escolas deveriam ser organizadas com quatro turmas, no mínimo, na segunda fase do Ensino Fundamental, porque assim seria possível garantir pelo menos cinco professores, ou seja, cobrir as áreas básicas do conhecimento. Darli, no entanto, lembrou que havia outras perspectivas também em discussão nesse momento, especialmente aquelas relacionadas ao oferecimento de EJA perto da casa dos estudantes: *Fala-se muito da questão da acessibilidade da EJA, mas eu digo que há implicações que extrapolam, muitas vezes, a própria estrutura. Você pode até mobilizar e estimular o sujeito, mas os motivos dele são particulares. Não raro é colocado assim: "Ah, tem que abrir turmas perto da casa do aluno". Porém, muitas vezes o melhor para ele não é perto de casa e sim perto do emprego; logo, era preciso fazer esse trânsito. Às vezes, por exemplo, ele vinha do trabalho e tinha que parar no centro da cidade para pegar um ônibus e*

²⁵¹ Darli reporta-se ao "quantificador", que seria o cálculo de número de professores por escola na Rede Municipal de Educação de Betim. Esse cálculo é feito de acordo com o número de turmas que a escola oferece. Se o quantificador é 1.3, por exemplo, significa que a escola terá 30% a mais de professores do que o número de turmas; ou seja, se tem 10 turmas, terá 13 professores.

*ir para casa. Uma escola no centro talvez favorecesse mais do que perto da casa dele, porque aquele seria o horário de trânsito dele*²⁵².

A estratégia encontrada para definir as escolas em que haveria a oferta do CEAN foi explicada por Darli: (...) *o que a gente defendia era fazer uma enquete para ter uma estimativa da real necessidade. Se eu tenho, por exemplo, três escolas no bairro, poderia escolher uma delas. Não era possível garantir ao sujeito tudo tão próximo. Sabemos que existem questões sociais externas para o sujeito não obter sua escolaridade, não se negava isso, além de reconhecer que se precisava de políticas públicas nesse sentido. Porém, outras coisas que também precisavam ser discutidas eram a questão da permanência, se eu garanto o acesso desse sujeito à escola.*

A dinâmica de organização das turmas foi descrita por Darli: *Para uma escola oferecer o terceiro turno, era necessária a formação de, no mínimo, quatro turmas. Se as turmas de dia funcionavam com 35 alunos, à noite funcionavam com 20, ou seja, eram 80 alunos. Eu não me lembro bem, mas eu acho que na época, a gente tinha, das 60 escolas, quase a metade funcionando. A escola é que se organizava para garantir a oferta do curso completo, que durava dois anos, sendo que a organização não era semestral. A ex-coordenadora ressaltou, pois, que o CEAN foi sendo reformulado com o tempo e, desse modo, não era semestral, como no início de sua implantação.*

6.1.2 – Os cursos de formação

O oferecimento do CEAN, a partir do início da década de 2000, na maioria das escolas da RME de Betim, acarretou mudanças em relação ao formato dos cursos de formação de professores que eram oferecidos na suplência²⁵³. Nossos depoentes já haviam comentado que, mesmo na suplência, devido ao aumento no número de escolas que ofertavam o curso, as formações já não eram realizadas como antes. Alguns colaboradores até alegaram que praticamente não havia cursos de formação específica para atuar na EJA nesse período; outros afirmaram ter participado apenas de algumas atividades pontuais.

Pedro Mauro foi um dos educadores que declarou não se lembrar de ter participado de qualquer formação para a EJA: (...) *não me lembro de ter tido alguma formação da Secretaria*

²⁵² Essa questão da localização das escolas em que deveria ser ofertada a EJA também foi discutida no período da suplência.

²⁵³ Nossos colaboradores ressaltaram que, mesmo antes do término "oficial" da suplência (por volta de 1999), já não havia formações com tanta regularidade quanto no início de sua implantação.

de Educação para atuar com esses alunos. Mônica Chateaubriand confirmou a versão de Pedro: A gente era muito “largado”. Tirando aqueles cursos para se pressionar e “mandar” o povo para a frente para evitar reprovações, não teve nada demais, como até hoje não tem muita coisa. Ainda que considerando que não era nada demais, a professora recordou a existência de encontros para trocas de experiências embora em pouca frequência: Alguns encontros aconteciam na Secretaria de Educação. A Rede Municipal de Betim tem um bom histórico, pois o grupo todo participava, a gente estudava assuntos diversos, de acordo com o momento. Havia ocasiões em que as escolas mostravam o que faziam, eram trocas de experiência mesmo. Isso acontecia até umas quatro vezes por ano.

Os encontros para trocas de experiências também foram mencionados por outros educadores. Os professores Pedro Mauro, Justina e Tácito comentaram que eles eram ocasionais. Justina disse: *Nós tínhamos algumas formações para trocar experiências, que aconteciam nas regionais. Acho que era uma vez por mês e olhe lá.* Segundo Pedro Mauro, esses encontros serviam para *saber o que o outro está fazendo. Lembro-me dessas discussões e que a fala era a mesma de todos; as dificuldades que eles tinham que era exatamente as mesmas que a gente. Era meio consensual.*

Em relação à discussões de Matemática, Tácito contou: *nós tínhamos (...) alguns encontros com professores de outras escolas; muita troca de experiência de projetos. Não era tão frequente, era mais raro, mas tinha sim, um ou outro curso, mas não me lembro de nenhuma formação específica em Matemática. (...) Neste ano²⁵⁴ eu estou tendo formações de Matemática direto, mas no noturno a gente não tinha.* Esse fato foi confirmado por Lucinda: *Às vezes, havia alguns encontros por regionais, mas eles discutiam de tudo, então não era somente específico para o professor de Matemática.*

Segundo Darli, que foi coordenadora geral do CEAN entre 2002 e 2005, as formações eram realizadas por regional pedagógica, conforme também lembrou Lucinda. Cada uma das regionais possuía uma equipe responsável por atender um grupo de escolas, oferecendo formações, mas, principalmente, mediando conflitos e resolvendo problemas pedagógicos e administrativos. Essa equipe era multidisciplinar e o número de profissionais e as áreas de atuação variavam muito nas equipes.

Lucinda, que fez parte de uma delas, comentou sobre as atividades que eram desenvolvidas: *(...) eu fiz parte da equipe da regional pedagógica noturna. O nosso trabalho era ir às escolas, acompanhar o trabalho que estava sendo feito, então a gente resolvia "n"*

²⁵⁴ Tácito refere-se ao ano de realização da entrevista, 2014.

situações. (...) Também ajudávamos a resolver alguns conflitos que havia dentro das escolas, desde envolvendo alunos a conflitos internos relacionados à escola mesmo. Essa assessoria era mais nesse parâmetro de troca de experiência. Não organizávamos muitos cursos não. (...) Eu acho que o ano certinho que entrei nessa equipe foi 2000, 2001 e fiquei por uns dois anos nessa equipe. A regional era na própria escola.

Darli comentou sobre a dinâmica de trabalho nas equipes de formação. Ela destacou que havia discussões pedagógicas dentro da própria equipe: *Em nossa equipe de trabalho, o que nós discutimos com os professores da EJA era: Se a inserção e o acesso estão garantidos, como se garante a permanência? E se fazia uma reflexão específica com cada área. Nossa equipe era multidisciplinar, então a gente tinha um professor de História, um de Matemática, pedagogos... Essa diversidade de áreas era importante para se pensar nas formações, pois havia uma coisa que era geral, mas os conteúdos tinham suas especificidades²⁵⁵. A ex-coordenadora comentou ainda como era o planejamento, feito em conjunto com todos: As quatro horas de trabalho diário que eles tinham da rede eram para isso. A equipe era subdividida de acordo com as regionais. Se durante o dia existiam cinco regionais, à noite só existiam três. Nós agrupávamos pelo número de escolas também. Eu participava mais da equipe central. Em cada regional nós tínhamos três pessoas, mais ou menos, tentando diversificar as áreas de conhecimento. Esse era um critério que estabelecemos para montar a equipe.*

O foco das discussões concentrava-se nas especificidades dos estudantes, contou Darli, e baseavam-se na seguinte premissa: *Nós fazíamos intervenções que eram das áreas específicas, mas não discutindo o conteúdo do professor e sim que metodologias pensar para esse público da EJA.* Ela acrescentou que essa discussão não era nova na RME de Betim: *Essa discussão sobre as especificidades do ensino para estudantes já estava sendo feita há um certo tempo na rede. Nos congressos municipais de educação, por exemplo, em que eu participei como professora, já se falava sobre isso.*

Darli afirmou que desde o fim da década de 1990 participava dos Congressos Municipais de Educação: *eu participei como representante do Olímpia²⁵⁶, a escola em que eu trabalhava na época.* Nesse período, segundo ela, *é que começou o Movimento de Organização Curricular, o MOC²⁵⁷. Eu também era representante pelo Ensino Fundamental,*

²⁵⁵ Nesse momento, Darli citou alguns nomes de professores e pedagogos que compunham a equipe responsável pelas formações dos professores, especialmente o nome de Lucinda, também nossa colaboradora.

²⁵⁶ Darli refere-se à Escola Municipal “Olímpia Maria da Glória”, localizada no bairro Jardim das Alterosas, em Betim.

²⁵⁷ Esse movimento também ficou conhecido como “Movimento de Reorganização Curricular”.

da parte de alfabetização. Esse projeto durou até 2008, mais ou menos, 2009. A partir do MOC, foi publicado o documento "Referencial Curricular de Betim", em 2008²⁵⁸, com considerações sobre o currículo de Ensino Fundamental na RME da cidade, incluindo a EJA.

Darli contou que *para sair o documento oficial, demorou muitos anos, porque foi de uma gestão para outra gestão. Sua escrita começou em 2000, durante a administração do Jésus Lima. Depois, na primeira gestão do Carlaile²⁵⁹, ainda perdurou, mas só foi publicado, se eu não me engano, no final da primeira gestão para a segunda, mais ou menos no ano de 2005. Eu participei desse grupo desde o ano 2000. Esse documento foi publicado e distribuído para a rede já como parâmetro mesmo.* Especificamente em relação à EJA o documento não traz nenhuma seção específica, apesar de explicitar que contempla essa modalidade de ensino. As habilidades propostas para os conteúdos, inclusive, referem-se apenas aos quatro ciclos do Ensino Fundamental regular, não fazendo nenhuma menção à EJA.

Segundo Lucinda, que alegou ter participado do MOC, foi a partir desse movimento que se gerou *aquele documento sobre as competências necessárias para o estudante do CEAN II.* A professora referiu-se ao documento "Currículo por Competências: Pensar e Fazer Juntos a Formação no CEAN II" (BETIM, 2002). *Participamos na regional com as discussões e havia professores que eram referência da escola, eles eram tipo multiplicadores. Eles vinham, participavam desse encontro, levavam para o grupo deles como para-casa, discutiam e traziam para a gente de volta as discussões que tinham feito. Eu não me lembro de algum professor de Matemática agora que era referência... Infelizmente, acho que estou com problema de memória* (risos), contou Lucinda.

O documento objetivava fazer uma abordagem acerca das competências básicas de formação do aluno nesse ciclo. De acordo com ele, os encontros do MOC (e os relatórios produzidos nas discussões desses encontros) subsidiaram a construção da proposta, que envolvia a discussão de "concepção de currículo, função social da escola, globalização do conhecimento, competências para o ciclo noturno, entre outras" (BETIM, 2002, p. 14)²⁶⁰.

²⁵⁸ Segundo Betim (2008a), o documento foi elaborado após a adoção da escolarização em ciclos pela RME, processo iniciado em 1998 e concluído em 2005. A história de sua elaboração consta no documento.

²⁵⁹ Darli cita novamente Carlaile de Jesus Pedrosa, prefeito da cidade entre 2001 e 2008 e entre 2012 e 2016.

²⁶⁰ Inicialmente, o documento apresenta um histórico sobre a estrutura e funcionamento do CEAN II. Em seguida, expõe as ideias básicas do currículo por competências que estava sendo implantado no ensino noturno. Aprofundaremos as discussões sobre esse currículo no CEAN mais adiante.



Figura 17 – Documento “Currículo por Competências: Pensar e Fazer Juntos a Formação no CEAN II” (BETIM, 2002)

Contudo, o foco das discussões no MOC ou com todos os educadores do CEAN eram as especificidades e demandas dos estudantes dessa modalidade de ensino. Darli comentou: *Essas discussões para se pensar no sujeito da EJA aconteciam nos encontros mensais que fazíamos com os professores do noturno. Os assessores iam às escolas durante o “horário zero”, que é aquele horário no início da aula que sabemos que o aluno não chega. Ele funciona como plantão; às vezes o aluno chega e tem demanda. Na primeira fase do Ensino Fundamental é mais comum de as pessoas chegarem para tirar dúvidas específicas. Porém, mais para a frente não, porque ele trabalha e chega em cima da hora mesmo. Nossa equipe se organizava para chegar à escola nesse horário e ajudar o grupo a refletir. Havia reuniões que aconteciam somente com as pedagogas, para elas ajudarem seu coletivo de professores a refletir.*

Darli mencionou ainda outras temáticas abordadas nessas formações: *Nós também discutíamos outros assuntos mais gerais, não da área do conhecimento. Pensar um pouco também acerca do meu objetivo profissional como professor e o que me mobiliza para estar aqui. Havia professores que optavam por trabalhar na EJA, mas havia alguns casos em que não era opção, porque esse profissional muitas vezes trabalhava em outras redes ou eram professores que trabalhavam em indústria durante o dia e davam aula à noite.*

Por isso, para Darli, o ponto chave da formação para atuar na EJA era focalizar as concepções dos professores sobre quem é o sujeito com quem iriam trabalhar em sala de aula, ou seja, como lidar com esse perfil de estudante jovem, adulto e idoso. Ela questionou, inclusive, a formação inicial desses educadores, que não os habilita suficientemente para a situação: *Nós lidávamos com esse sujeito, professor, já com uma trajetória profissional em andamento, com uma formação que não o favoreceu, que não o habilitou para essa diversidade, para o trabalho com esse público... Os cursos de graduação em licenciatura*

ainda não trabalhavam com as especificidades dos estudantes jovens e adultos, não havia uma discussão nesse sentido.

Darli comentou que atualmente encontramos mais possibilidades de formação inicial e continuada para a EJA, mas que, no início dos anos 2000, as oportunidades eram menos frequentes: *Hoje, nos cursos de Pedagogia, já se tem uma discussão em relação aos anos iniciais, à educação infantil, à educação inclusiva; já se tem alguns focos de discussões. Mesmo que não instrumentalize para, já há algumas sinalizações. Se o professor quiser se aperfeiçoar em determinadas áreas, já é possível. Naquele período era tudo mais difícil*²⁶¹.

Essa dificuldade na formação inicial de educadores é destacada por Machado (2008). Para ela, as licenciaturas de disciplinas específicas que habilitaram professores no final dos anos 1980 e 1990

não propiciaram a oportunidade de aprender, nas disciplinas pedagógicas e no estágio, sobre os desafios de atuar com os alunos jovens e adultos que retornam ao processo de escolarização, anos após estarem afastados da escola; menos, ainda, sobre como enfrentar esses desafios (MACHADO, 2008, p. 165).

A autora faz ainda um alerta quanto a uma quase total ausência de formação específica para atuar com jovens e adultos que ainda é a marca dos cursos de licenciatura no País. Justamente essa ausência é a primeira questão a ser enfrentada em relação à formação de professores da EJA: "se repensar os currículos dos cursos de licenciatura, para que a formação inicial trate dessa modalidade de ensino" (MACHADO, 2008, p. 165). Essa dificuldade também é constatada por Jaqueline Ventura (2013, p. 74):

embora a maior parte dos instrumentos legais e da bibliografia específica da área de EJA reconheça a necessidade de formação de quadros para atuar profissionalmente nos níveis e modalidades da educação básica, pouco se progrediu na prática, principalmente quanto à formação para as especificidades da EJA nos cursos de licenciaturas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA publicadas no ano 2000 enfatizavam que as licenciaturas e "outras habilitações ligadas aos profissionais do ensino não podem deixar de considerar, em seus cursos, a realidade da EJA" (BRASIL, 2000, p. 58). O Parecer nº 009, de 08 de maio de 2001, elaborado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE)

²⁶¹ Soares et al. (2007) afirmam que em 2005 havia 1698 cursos de Pedagogia no Brasil, em 612 instituições de ensino superior. Dentre estas, 15 instituições (2,45%) ofereciam a habilitação de EJA em 24 cursos, o que corresponderia a apenas 1,41% dos cursos. Embora ainda seja um número pequeno, já representava um aumento em relação a levantamento anterior do ano de 2002, quando, das 519 instituições que mantinham o curso de Pedagogia, apenas 9 (1,73%) ofereciam a habilitação de EJA.

conjuntamente com o Conselho Pleno, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Nesse parecer, a EJA aparece integrada à Educação Básica como modalidade de ensino, destacando-se a importância de uma formação que leve em conta suas peculiaridades.

No Brasil, um curso de formação de professores não pode deixar de lado a questão da educação de jovens e adultos, que ainda é uma necessidade social expressiva. Inúmeras experiências apontam a necessidade de pensar a especificidade desses alunos e de superar a prática de trabalhar com eles da mesma forma que se trabalha com os alunos do ensino fundamental ou médio regular.

Os cursos de formação devem oferecer uma ênfase diferencial aos professores que pretendem se dedicar a essa modalidade de ensino, mudando a visão tradicional desse professor de "voluntário" para um profissional com qualificação específica (BRASIL, 2001, p. 26).

A visão do educador da EJA como "voluntário" é recorrente na história dessa modalidade de ensino. No campo da educação popular, era muito comum encontrar educadores leigos desenvolvendo trabalho voluntário em programas de alfabetização. Rozana e Vila, por exemplo, foram professores voluntários de cursos de EJA antes mesmo de concluírem o curso de graduação.

Voltando às formações oferecidas na RME de Betim, Darli revelou que eram destinadas aos diversos níveis de ensino: *nós entendíamos essa modalidade de ensino em todos os seus processos, desde alfabetização até os anos finais do Ensino Fundamental. Na época, nós tínhamos ainda quatro escolas de Ensino Médio, que depois foram acabando com os anos*²⁶². *Então, a gente tinha que fazer essa discussão com os professores, pois sentíamos uma fragilidade nessas concepções*²⁶³.

Porém, Darli ressaltou que a equipe de formação enfrentava muita resistência por parte dos educadores da EJA: *Os professores tinham o domínio do conteúdo e a gente não questionava essa habilitação, pois eles provaram isso inúmeras vezes, seja quando concluíram a graduação, seja quando foram aprovados no concurso público. No entanto, esses professores não se viam, e hoje, muita gente ainda não se vê, como sujeitos que precisam incluir na sua formação conhecimentos e habilidades para além do conteúdo formal e restrito à sua disciplina. E esses debates eram muito importantes, reforçou a ex-coordenadora: Hoje já se tem discussões que falam que se o sujeito, enquanto docente, não*

²⁶² Nessa época havia quatro escolas de Ensino Médio na RME de Betim. Nosso colaborador Pedro Mauro era professor de Física em uma dessas escolas.

²⁶³ Darli refere-se às concepções dos educadores sobre o processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos jovens, adultos e idosos.

entender que o produto do seu fazer inclui um outro ser humano e que eu tenho que incluir em mim outras habilidades com um olhar para além da técnica, aí nós temos alguns dificultadores. Segundo Darli, o próprio professor deveria reconhecer a importância de seu papel da formação dos estudantes do CEAN e buscar também, por si próprio, ampliar sua formação para atuar nessa modalidade de ensino, seja na teoria ou na prática.

Para Freire (2001a), a formação permanente do educador

só tem sentido, só é inelegível, quando envolve uma relação dialética, contraditória, entre prática e teoria. Ao examinar a experiência formadora ou capacitadora, o que interessa é ver exatamente como surgem nesta experiência as relações entre prática e teoria. Porque a formação está aí; a formação surge na relação entre teoria e prática, nem só na teoria nem só na prática. Desta forma, temos caminhos diferentes, métodos diferentes, para concretizar esta relação (p. 225).

Apesar de alegar que a equipe de formação da Secretaria Municipal de Educação buscava fazer um bom trabalho, Darli reconheceu que as formações oferecidas tinham suas fragilidades: *Eu não estou dizendo que a gente fez nem tudo o que era possível, nem que fez melhor que outras pessoas. Não. Quando você está numa posição de coordenação, de liderança, a expectativa é essa. Acho que todo mundo tentava fazer aquilo que víamos como importante e necessário.*

Para Danilo, *o lado positivo [do CEAN] era esse, pois a gente tinha esse momento de encontrar todos os professores. As coisas eram feitas muito juntas.* Segundo Mônica Chateaubriand, *na época do noturno a gente tinha mais reuniões entre os professores.* Esses encontros, segundo a professora, *aconteciam de 15 em 15 dias e dispensavam-se os alunos naquele horário. Dessas reuniões saíam trabalhos legais, porque havia tempo para conversar.* Justina confirmou a fala de Mônica: *Na escola nós tínhamos uma reunião a cada quinze dias, de meio horário.* Para Mônica, esses encontros eram muito importantes: *Nessas reuniões a gente desabafava a nossa angústia; era uma terapia em grupo que nos ajudava a dar um reforço. Havia uma união entre o grupo: eu não estou sozinha, minha colega está comigo, você não está errado nisso. Eram boas trocas.*

Mônica Chateaubriand acentuou ainda que as pedagogas tinham um papel fundamental na escola, pois *davam mais “puxões de orelha” na gente, que não eram grosseria, mas, às vezes, eu não enxergava alguns erros: “Mônica, isso aqui não está legal, não é possível você melhorar?”.* Além disso, elas também falavam conosco sobre dificuldades de controlar a sala: *“Vamos pensar juntos algumas estratégias?”. Ou ainda: “Você está*

atrasando muito ou faltando muito". Enfim, o pedagogo chegava perto do professor e ajudava-o nesse sentido.

Justina também ressaltou a importância do papel do pedagogo para sua formação na EJA: *Quando eu iniciei na rede, era o CEAN. Inicialmente, eu quis trabalhar da mesma forma que eu trabalhava nas outras escolas, porque eu não tive assim, de cara, nenhuma orientação pedagógica inicial. Até então, eu só trabalhava com ensino regular e Ensino Médio. Então eu fiquei um pouco perdida no início, tive dificuldades. Mas depois, tivemos algumas reuniões, eu conversava muito com a pedagoga, a Eliana²⁶⁴, na época. Ela foi me colocando a par de como era o perfil do aluno, o tipo de aprendizagem, a demanda deles, que é totalmente diferente. Aí eu comecei a colocar o pé no freio quando eu consegui perceber essas coisas. Mas eu acho que até lá eu sofri muito e os alunos sofreram comigo também.*

A professora salientou sobre como esse apoio pedagógico foi importante para que refletisse sobre sua prática. Freire (1986) faz um alerta de que a formação do educador também deve acontecer na "prática", ou seja, no cotidiano da sala de aula: "É que a gente esquece, inclusive quando recebe o diploma e dizem que a gente já está capacitado. A gente se esquece de que a capacitação de verdade vai começar depois, com a prática que a gente vai ter" (p. 93). Em outra obra, Freire (2013) argumenta que a atividade docente, seja sua preparação, sua capacitação ou sua formação, são processos permanentes. "Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática" (FREIRE, 2013, p. 56).

Do mesmo modo que Justina, Tácito elogiou o trabalho de Eliana: *Nós tínhamos uma pedagoga excelente, a Eliana. Ela era muito organizada! Uma gracinha... Ela trabalhava muito perto do professor e do aluno; lidava muito bem com todos, com muita firmeza e compromisso. Eliana também nos ajudava muito na parte de projetos; todo dia ela chegava com uma coisa nova, uma ideia bacana que contribuía muito.*

Eliana, a pedagoga citada por Tácito e Justina, comentou algumas estratégias que utilizava para ajudar seu grupo de professores: (...) *eu sempre buscava algumas coisas para estudarmos no coletivo. (...) Eu trago e a gente trabalha junto...* Ela declarou que, no momento da entrevista, ainda tentava trabalhar da mesma forma: *Como atualmente não temos tido mais formações, eu tento trabalhar aqui. Fora o que já temos que fazer, como o*

²⁶⁴ A professora se refere à Eliana Maria Batista Lima, pedagoga que também faz parte do grupo de colaboradores de nossa pesquisa.

Conselho Pedagógico, por exemplo, quando sobra algum tempo, para não ficar aquela coisa maçante e o professor reclamar, eu sempre trago algum material para a gente discutir.

Segundo Tácito, ele recebia muito apoio: *Nós éramos bem assistidos tanto pela parte pedagógica quanto pela direção da escola. Todos se envolviam muito, ajudavam bastante o professor.* Ele elogiou ainda a organização das reuniões, pois era possível discutir diversos aspectos pedagógicos: *O grupo de professores do noturno também era bem diferenciado. Não sei se isso acontecia por ser um grupo menor e à noite tinha mais silêncio; todos nós éramos muito unidos. As reuniões proporcionavam uma fala única dentro da escola. (...) Se acontecesse alguma coisa com um aluno, do tipo: “Olha, está tendo um certo problema com esse aluno. Eu presenciei uma cena não muito agradável...”, os outros professores também comentavam: “Ah, na minha aula também...”. Então a gente era mais próximo, conversava muito. Não sei se é o horário que proporcionava isso, mas era muito bom.*

Nas seções seguintes deste capítulo, abordamos vários aspectos do trabalho com a Matemática desenvolvido das escolas de Betim durante o período em que o CEAN esteve em vigor. Focalizaremos os currículos, as representações sobre a Matemática e os estudantes da EJA, as estratégias, os materiais e os modos de ensinar e avaliar.

6.2 – Currículos

Nesta seção apresentamos discussões referentes aos currículos no CEAN. Destacamos a abordagem que era conferida ao currículo proposto para o curso e o modo como nossos colaboradores se apropriaram de tal currículo. Entendemos aqui essa apropriação na perspectiva de Chartier (1991), que tem por objetivo "uma história social das interpretações, remetidas para as suas determinações fundamentais (que são sociais, instrucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem" (p. 180). Entender apropriação nessa perspectiva implica reconhecer que as ideias não são universais ou desencarnadas (CHARTIER, 1991), mas permeadas por relações de poder.

Encontramos um documento (BETIM, 2002) que descreve a opção da RME de Betim por desenvolver um currículo por competências no CEAN. Poderíamos ter optado apenas por uma descrição centrada na análise do referido documento. Entretanto, ao eleger a História Oral como recurso para a produção de fontes, nosso entendimento é que os relatos orais "dão vida e sentido a outros tipos de documentação, ampliando sobremaneira as possibilidades de

interpretação, tanto para quem produz o conhecimento, como para quem tem acesso ao texto" (SILVA, 2000, p. 193).

Nesse sentido, nossos colaboradores deram indícios da forma como se apropriaram do currículo oficial e como subvertiam as prescrições contidas em legislações e documentos (FERNANDES, 2011; GARNICA, 2006; GARNICA & SOUZA, 2012).

6.2.1 – O currículo por competências

Uma proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar. Toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada (KRAMER, 2003, p.169).

Para elaborar uma narrativa sobre o currículo de Matemática no CEAN, consideramos que as propostas de qualquer currículo "explícita ou implicitamente, corporificam noções particulares sobre conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais" (SILVA, T., 2005, p. 195). Ao descreverem o modo como o currículo era organizado no CEAN, os educadores evidenciaram suas representações sobre ele e o modo como se apropriaram dele. Essa avaliação envolve, na perspectiva da História Cultural, "processos de percepção, identificação, reconhecimento, classificação, legitimação e exclusão" (PESAVENTO, 2008, p. 40).

Além disso, consideramos que "(...) a força das representações se dá não pelo seu valor de verdade, ou seja, o da correspondência dos discursos e das imagens com o real" (PESAVENTO, 2008, p. 41). Ao contrário, "a representação tem a capacidade de se substituir à realidade que representa, construindo o mundo paralelo de sinais no qual as pessoas vivem" (PESAVENTO, 2008, p. 41). Nossa intenção, pois, é entender, a partir dessas representações e de sua apropriação, o movimento curricular na RME de Betim.

As colaboradoras Darli, Lucinda e Eliana lembraram-se que a organização curricular do CEAN era baseada em competências. Darli explicou os motivos dessa escolha e seus significados: *Na época, era muito recente esse conceito de competências, de habilidades, então tentamos firmar um pouco e esclarecer as dimensões em que estávamos entendemos aquilo. Às vezes, as pessoas têm uma grande resistência para algumas terminologias. O conceito de competência, por exemplo, é da indústria. Eu não vejo problema em se apropriar de determinado conceito de outros campos, mesmo porque ele não se desloca literalmente de um lugar para outro; quando um conceito migra, essa própria migração provoca uma*

adaptação, uma adequação. Se eu falo, por exemplo, a palavra “marginal”, ela pode ter um sentido de segregação ou de delinquência. Claro que quando há essa apropriação, o conceito vem carregado de determinadas marcas. Mas hoje a gente usa muitas palavras da Engenharia, por exemplo, o “novo desenho curricular”, “nova arquitetura de organização”, que são conceitos de determinadas áreas e que demonstram muito mais flexibilidade ou criatividade do que as palavras “modelos” ou “formas”.

Ela esclareceu também a origem desse conceito: Quando a gente utilizou o conceito de competência, pensamos no sentido de alargar aquilo que era conteúdo fixo, porque a ideia de competência exprime uma soma de habilidades. Claro que é um conceito do capital, da iniciativa privativa, ser “um sujeito competente”. E aí há várias resistências, mas se a gente pode usar uma terminologia, um determinado conceito, com mais possibilidades, por que não? E, na época, a gente ponderou que o currículo fosse pensado a partir de um conjunto de habilidades que o sujeito precisaria desenvolver para responder a uma determinada competência exigida no mercado de trabalho.

Eliana informou que havia algumas habilidades mais gerais, tais como desenvolver a autonomia, exercer a cidadania, essas coisas. Mas havia também as competências em relação aos conteúdos. Na verdade eram as habilidades necessárias a se desenvolver para alcançar aquela competência. Assim, o currículo por competência foi em cima disso, especificava o que iria trabalhar pra alcançar aquilo.

Darli relatou que essas habilidades mínimas foram construídas coletivamente: Inicialmente fizemos grupos de escolas. Na EJA isso foi mais fácil, porque o horário era muito mais flexível. Depois discutíamos por regional e, por fim, no geral. Hoje, por exemplo, nós chamamos de descritores essas habilidades que eu espero que o sujeito desenvolva durante o seu processo de escolarização. Mas, na época, tentamos trabalhar essa ideia de competência durante as nossas formações com os professores da EJA²⁶⁵.

Lucinda alegou ter participado ativamente da elaboração desse currículo. Ela lembrou a dinâmica de formação docente, que envolvia encontros com professores para discutir o currículo do noturno, mais especificamente qual era esse currículo, como ele deveria ser, já que os alunos tinham toda uma demanda e uma necessidade diferenciada... Ela contou as

²⁶⁵ A discussão sobre "currículo por competências" se realizava em todo o Ensino Fundamental, não somente na EJA. O documento "Referencial Curricular de Betim" (BETIM, 2008a) apresenta um histórico de todas as discussões realizadas sobre o assunto até a implantação dessa proposta de organização curricular. Além disso, o documento apresenta as competências denominadas integradoras que compõem tal Referencial Curricular e textos curriculares por disciplinas e competências. Apesar de não mencionar nenhuma seção específica para a EJA, o texto aponta que as discussões abarcaram essa modalidade de ensino, no período entre 2002 e 2006. Os nomes de Darli e Lucinda não aparecem no documento como participantes da equipe gestora do Movimento de Reorganização Curricular de Betim (2001-2006).

diversas atividades que eram realizadas: *Dentro desses encontros com o professor, a gente dava alguns “para-casas” e eles retornavam; (...) trabalhávamos mesmo nessa perspectiva de construção desse currículo do noturno.*

Este não era um trabalho fácil, argumentou Lucinda, pois exigia um *trabalho de conversa com o professor sobre esse novo currículo. (...) Era um convencimento mesmo, a gente tinha que ter uma argumentação, era um momento de muito embate. (...) Durante esse período, para dar conta desse fazer, eu estudava bastante e fazia muitos cursos ligados à ideia de competência mesmo, para entender o que era. Nós buscávamos cursos, profissionais que pudessem estar ajudando a gente nesse momento... Era tudo muito novo ainda, um currículo por competências, então para dar conta de estar junto com os professores, sempre estávamos buscando uma bibliografia que nos ajudasse.*

A equipe de professores do MOC – Movimento de Organização Curricular, juntamente com a equipe responsável pelo ensino noturno, elaborou o documento "Currículo por Competências: Pensar e Fazer Juntos a Formação no CEAN II" (BETIM, 2002), que buscou esclarecer o entendimento do conceito de competência. Nessa proposta, o aluno seria entendido como sujeito de aprendizagem, capaz de criar e transformar sua realidade: “jovens e adultos trabalhadores das mais diversas faixas etárias, interesses e contextos sócio-econômico-culturais” (BETIM, 2002, p. 18). A proposta pedagógica do curso deveria, assim, levar em conta essas múltiplas facetas dos estudantes.

A concepção proposta é de um currículo “interdisciplinar, globalizado, transversal, coerente, significativo e, portanto, integrado às expectativas e necessidades destes nossos educandos” (BETIM, 2002, p. 20), oposto à ideia de um currículo tradicional, dividido em disciplinas e sem significado para os estudantes.

Assumir esta concepção de currículo, coletivamente, implica modificar o contexto de trabalho escolar; obriga a transformar a organização dos tempos, espaços e recursos da escola; criar condições para melhorar a interação da escola com a comunidade; trabalhar de maneira mais coordenada e cooperativa.

É necessário recorrer a uma variedade de estratégias metodológicas, de recursos e de modalidades para formação de grupos de alunos / enturmação, assim como de formas de motivação e de avaliação de todo o processo de ensino e aprendizagem (BETIM, 2002, p. 21).

A noção de competência proposta expressa os aprendizados adquiridos a partir de um problema, que são fundamentais para a organização dos conhecimentos. O documento elege as cinco competências fundamentais para o CEAN no segundo segmento do Ensino Fundamental:

- A) Utilizar a leitura e a escrita, reconhecendo o uso de diversas linguagens, formas de comunicação e manifestação cultural; (...)
- B) Interagir com o conhecimento de forma crítica e participativa, acessando, analisando, sistematizando as informações e interpretando dados relacionados aos aspectos históricos, geográficos, científicos, culturais, sociais, políticos, econômicos, entre outros; (...)
- C) Compreender os conhecimentos matemáticos e os fenômenos físicos, químicos, biológicos e suas relações com a evolução histórico-geográfica e ecológica; (...)
- D) Compreender a si e ao seu meio social para atuar como cidadão consciente, capaz de posicionar-se criticamente diante das questões sociais, políticas, estéticas e culturais, de forma autônoma e solidária, valorizando a construção interativa de identidades individuais e coletivas; (...)
- E) Desenvolver valores éticos e afetivos, enfatizando a importância deles nas relações sociais (étnicas, religiosas e de gênero), conviver, interagir com diferentes grupos, respeitando-os (...). (BETIM, 2002, p. 24-28).

Ao tomar por base essas cinco competências, a proposta do CEAN tece algumas considerações sobre conhecimento escolar, letramento, currículo, habilidades mais gerais em relação ao ensino das disciplinas escolares, afetividade etc. Em relação às práticas pedagógicas, o educando do ensino noturno é aquele que carrega “consigo uma bagagem de conhecimentos, uma forma de agir, acessar, analisar e interagir com dados da sua realidade objetiva” (BETIM, 2002, p. 26). Nesse sentido, o ponto de partida “para o trabalho pedagógico é, justamente, esses conhecimentos que o aluno já detém” (BETIM, 2002, p. 26). O currículo seria, assim, trabalhado mediante a seleção de “conteúdos culturais relevantes”, mas não são apresentadas formas de seleção desses conteúdos ou mesmo sugestões de trabalho para o professor.

Sobre o papel do educador nesse processo, ressalta-se que ele “passa de dono do saber para mediador entre o conhecimento acumulado, o interesse e a necessidade do aluno. O educador é o elemento indispensável que desencadeia a curiosidade e, ao mesmo tempo, aprende com ela” (BETIM, 2002, p. 17). Esse profissional é aquele que instrumentaliza o estudante nessa busca, promovendo a sua construção de competências.

Assim como descreveu Darli, a expressão “ensino por competências” ou “currículo por competências” tem origem nas décadas de 1960 e 1970, e está relacionada à formação geral e profissional (ROPÉ; TANGUY, 1997). “Uma primeira interpretação para as competências seria a de uma qualificação acrescida de um saber-fazer, incluindo-se atitudes do empregado no ambiente de trabalho” (RICARDO, 2010, p. 607).

Especificamente no campo da Educação Básica, essa compreensão de “currículo por competências” ganhou força no Brasil no fim da década de 1990 e início dos anos 2000. Para Costa (2004), a integração da noção de competência à reforma educacional brasileira iniciou-se legalmente com a aprovação da LDB 9.394, de 1996, e sua utilização no campo da

Educação estaria atrelada aos estudos de Philippe Perrenoud, em que o currículo deveria priorizar a construção e o desenvolvimento de competências e não a transmissão de conhecimentos.

Perrenoud (1999, p. 7) afirma que são múltiplos os significados da noção de competência e a entende como

(...) uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via de regra, pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos (grifos no original).

Nessa compreensão, perderia espaço um currículo que somente privilegiasse a transmissão de conhecimentos, pois, dessa forma, não seria possível mobilizar outros conhecimentos em situações consideradas mais complexas. "A construção de competências na escola levaria a uma reavaliação da quantidade e da qualidade dos saberes transmitidos, pois só seriam considerados válidos aqueles que pudessem ser mobilizados em determinadas situações" (COSTA, 2005, p. 53).

O currículo, portanto, não mais definiria os conhecimentos a serem ensinados, mas quais competências deveriam ser construídas (COSTA, 2005). Não haveria uma rejeição ou renúncia às disciplinas, mas seria acentuado um novo olhar sobre como elas poderiam contribuir para essa busca de conhecimentos.

Alguns temem que desenvolver competências na escola levaria a renunciar às disciplinas de ensino e apostar tudo em competências transversais e em uma formação pluri, inter ou transdisciplinar. Este temor é infundado: a questão é saber qual concepção das disciplinas escolares adotar. Em toda hipótese, as competências mobilizam conhecimentos, dos quais grande parte é e continuará sendo de ordem disciplinar (...) (PERRENOUD, 1999, p. 40)²⁶⁶.

Para Perrenoud (1999), o "ensino por competências" representaria uma possível alternativa ao fracasso escolar. Quando se menciona a noção de competência, a ideia é formar um sujeito produtivo, focalizando "as capacidades de mobilidade, adaptabilidade, eficácia e criatividade dos indivíduos frente a situações complexas" (COSTA, 2004, p. 24).

Arroyo (2011) teceu, mais recentemente, uma crítica a essa relação entre o currículo escolar e o mundo do trabalho. Para ele, as orientações curriculares ainda

²⁶⁶ Não aprofundaremos aqui os estudos sobre "currículo por competência", mas elencamos os trabalhos de Alice Lopes e Elizabeth Macedo (2002); Elizabeth Macedo (2002); Newton Duarte (2003); Marise Ramos (2006); Alice Lopes e Elizabeth Macedo (2010) e Philippe Perrenoud (1999) como possibilidades. O trabalho de Costa (2004), em especial, traz uma compilação das ideias de diversos autores que discutem o assunto.

estão motivadas “pelas novas exigências que o mundo do mercado impõe para os jovens que nele ingressarão”. Os currículos por competências e avaliações por resultados estão pautados pelas demandas do mercado de emprego. O próprio termo trabalho é reduzido a emprego e a empregabilidade (ARROYO, 2011, p. 84).

As dissertações de Costa (2004) e Bitencourt (2009) analisam o currículo por competências na EJA da RME de Betim. O trabalho de Costa (2004) é um estudo de caso que busca investigar a noção de competência e a sua influência nas reformas curriculares da Educação Básica a partir de entrevistas realizadas com educadores que trabalhavam na perspectiva do currículo por competências na RME de Betim. Já o trabalho de Bitencourt (2009) traz uma abordagem histórica e conceitual da noção de competência e analisa os documentos oficiais da EJA na RME de Betim, investigando como a noção de competência encontra-se presente nesses documentos e o alcance e os limites dessas políticas públicas na referida rede de ensino.

Observamos que esse modelo curricular proposto pela RME de Betim para o CEAN seguia tendências educacionais comuns ao fim da década de 1990 e início dos anos 2000. Diversos autores (PERRENOUD, 1999; LOPES & MACEDO, 2002; MACEDO, 2002; DUARTE, 2003; RAMOS, 2006; LOPES & MACEDO, 2010) defendiam a ideia de um currículo escolar voltado para a construção de competências, perante o argumento de que o ensino por competências seria a mais nova palavra de ordem na educação no Brasil e em vários outros países (GENTILE & BENCINI, 2000; COSTA, 2004).

Ao analisar o "currículo por competências" a partir do relato de professores de uma escola da RME de Betim, Costa (2004) observou que a necessidade de adequar o tempo de curso do CEAN (dois anos) para trabalhar o extenso conteúdo do segundo segmento do Ensino Fundamental foi o fator dominante para essa escolha.

Sem tempo suficiente para o trabalho com todos os conteúdos, a solução encontrada por aqueles que estavam pensando e elaborando o currículo foi deslocar a questão de “quais conteúdos devemos trabalhar” para “quais competências devemos desenvolver” (COSTA, 2004, p. 134).

Costa (2004) verificou ainda que os professores do CEAN deveriam determinar quais seriam as competências esperadas para o final do ciclo e não mais os conteúdos a serem contemplados. No entanto, a pesquisadora percebeu que os educadores que entrevistou atribuíam diferentes significados à implantação dessa proposta.

Primeiramente, foi constatada uma grande dificuldade por parte dos professores em definir a noção de competência. Esta aparecia no discurso dos docentes de forma

imprecisa e polissêmica, sendo também observado, como já apontavam Ropé e Tanguy (2002), uma grande plasticidade na utilização do conceito. Ao não conseguir definir precisamente essa noção, os docentes terminavam por relacioná-la a elementos das mais diversas ordens e natureza, o que evidenciou uma grande dúvida conceitual (COSTA, 2004, p. 139).

Havia, pois, segundo a autora, uma certa dificuldade dos educadores em lidar, e, com isso, uma certa resistência no trabalho com o "currículo por competências". Os motivos dessa relutância se deviam ao fato de esse modelo curricular defender uma menor compartimentação das disciplinas, o que levaria cada professor a deixar de ser encarregado do trabalho exclusivo com os conhecimentos de sua própria disciplina, para se tornar responsável pela formação global de cada aluno jovem, adulto ou idoso (COSTA, 2004).

Em nossa narrativa, verificamos que, dentre nossos depoentes, apenas Darli, que foi coordenadora geral do CEAN, Lucinda, professora de Matemática que integrou a equipe de formação e Eliana, pedagoga, se reportaram a essa organização curricular. Os demais entrevistados nada mencionaram sobre esse modelo curricular por competências, não tendo sequer citado o termo "competência" quando falaram de aspectos curriculares do CEAN, o que seria, em um primeiro momento, um fato muito estranho, dada a grande divulgação dessa organização curricular e sua importância na história da EJA na RME de Betim²⁶⁷.

O fato de os demais colaboradores não se reportarem a essa organização do currículo pode ser analisado em duas vertentes. Uma primeira é a possibilidade de eles e elas não terem se apropriado desse modelo curricular. Nesse movimento, o sujeito "refigura sua compreensão de si e do mundo" (CHARTIER, 1991, p. 180). De acordo com Chartier (1990), as representações do mundo social não são neutras, são determinadas por interesses de grupos que as forjam e que, por meio delas, buscam legitimar e justificar determinadas ações. Dessa maneira, tenta-se impor uma autoridade de um grupo e menosprezar os demais, fazendo das representações um campo importante "de concorrências e competições" pelo poder e dominação (CHARTIER, 1990, p. 17). As análises, portanto, devem levar em consideração o lugar que ocupam aqueles que proferem os discursos.

Uma segunda vertente possível é entender, na perspectiva da História Oral, o porquê desses outros sujeitos não aludirem a essa organização. Quais os motivos para não mencionarem em suas narrativas esse modelo curricular? Esquecimento? Opção política? Alberti (2004a) pondera que quando um entrevistado nos deixa entrever determinadas representações, "elas devem ser tomadas como fatos, e não como 'construções' desprovidas de

²⁶⁷ Entendemos que esse movimento curricular foi importante para a RME de Betim por terem sido objetos de pesquisa de duas dissertações de mestrado (COSTA, 2004; BITENCOURT, 2009).

relação com a realidade" (p. 10). A visão dos educadores, que aqui apresentamos, evidencia, portanto, significados atribuídos a esse currículo. Suas narrativas priorizaram descrições de iniciativas próprias, criadas para atender as demandas que emergiam no cotidiano escolar.

A narrativa dos depoentes – que é um espaço de dizeres da memória, carregados de intenções, em que se relatam experiências e práticas – nos permite compreender não as experiências ou as práticas em si, mas o que, segundo nossa atribuição de significados, podemos inferir a partir da intenção de compartilhar a experiência e as práticas (MARTINS-SALANDIM; GARNICA, 2014, p. 133).

Na seção seguinte, traremos considerações específicas sobre o currículo de Matemática e os processos de seleção de conteúdos.

6.2.2 – O currículo de Matemática e a seleção de conteúdos

Eles ficam encantados com o “x” e a raiz quadrada (Justina).

A alteração na organização da EJA de Betim que transformou os cursos de suplência no Ciclo de Ensino Aprendizagem do Noturno (CEAN) não refletiu em mudanças na concepção de currículo da parte dos professores e pedagogos. A ideia de currículo, entre nossos entrevistados, permaneceu como sinônimo de seleção de conteúdos a serem veiculados nas práticas escolares. Foi a partir, portanto, dos modos como se referiram às opções que realizavam quanto aos conhecimentos matemáticos a serem trabalhados nas salas de aula do CEAN que buscamos perceber como esses sujeitos avaliaram

qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não são, o que é certo e o que é errado, o que é moral e o que é imoral, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio, quais vozes são autorizadas e quais não são (SILVA, T., 2005, p. 195).

Tácito contou que preocupava em seguir *uma matriz, um currículo que vinha da Secretaria de Educação*. Logo em seguida, disse: *Mas, dentro dele eu adaptava de acordo com a turma. Por exemplo, havia alunos que tinham parado de estudar há mais de 20 anos e estavam retornando*. Assim, um critério de seleção de conteúdos, para esse professor, era o tempo decorrido entre a escolarização anterior dos alunos e o momento em que retornavam aos estudos.

Danilo, ao contrário de Tácito, afirmou que *não existia um currículo mínimo, nós é que definimos isso. O professor é que determinava: “Vamos trabalhar nessa linha”*. No diurno, havia uma lista de habilidades a serem trabalhadas, mas no noturno era uma escolha nossa mesmo. Ele destacou que o professor deveria ter muita responsabilidade nesse processo: *Se o professor era comprometido e levasse as coisas a sério, as coisas iriam caminhar; a Secretaria nos dava um suporte. Nas reuniões, a gente definia projetos em que iríamos trabalhar. Tudo isso era definido nesse horário de estudo, uma coisa bem direcionada mesmo.*

Já Mônica Chateaubriand lembrou-se que a *rede dava um direcionamento do que deveria ser trabalhado*. Porém, ela criticou a elaboração desse currículo: *quem faz o currículo parece que nunca esteve em sala de aula, porque sempre coloca muito mais do que você vai dar conta de trabalhar*. A professora explicou, então, como selecionava o que iria ser trabalhado no CEAN: *Dentro daquilo que era “sugerido”, eu tirava aquilo que, na minha visão, seria mais importante para a vida do aluno.*

Porém, ao mesmo tempo, a professora alegou que não havia muita diferença entre o ensino regular e o CEAN: *O ensino de Matemática seguia o mesmo estilo do ensino seriado, ao “pé da letra”*. Os conteúdos eram os mesmos do diurno. Isso seria possível porque *os alunos não vinham com uma deficiência tão grande. Eles não vinham sem saber as quatro operações, não chegavam sem ter visto o mínimo necessário.*

Lucinda apresentou um ponto de vista diferente de Mônica. Ela alegou que a *Matemática tinha que estar integrada junto com os outros conteúdos, ela não podia estar solta, pois a ideia era trabalhar de forma interdisciplinar mesmo. Uma proposta inter e, às vezes, nós pensávamos até na transdisciplinaridade, mas era uma questão que ficava ainda só no mundo do ideal, porque trabalhar dentro dessa perspectiva que a gente estava se propondo era uma questão muito nova ainda. A gente estava defendendo uma ideia que a gente ainda via como um pouco distante o real da prática.*

Essa dificuldade de a Matemática se inter-relacionar com outras disciplinas também foi relatada por Darli, ex-coordenadora do CEAN, quando argumentou: *(...) a Matemática ficava deslocada, sabe? Tinha uma dificuldade enorme de sair desse lugar demarcado e flexibilizar seu currículo. Era muito difícil, nem sempre os professores conseguiam perceber isso. A Matemática, por ser muito exata, se sentia à margem, não se incluía.*

Para Darli, esse problema estaria vinculado à formação do professor de Matemática que, em geral, não teve a oportunidade de vivenciar experiências pedagógicas interdisciplinares em sua formação: *Penso que havia uma questão que é da própria formação,*

mas havia também uma questão histórica do lugar dessa disciplina. E aí, desmitificar determinadas culturas e imaginários, era muito difícil... E na EJA não dá para você não flexibilizar.

Justina demonstrou ter percebido na prática as dificuldades mencionadas por Darli. Ela contou que começou a trabalhar como professora já lecionando na EJA e, devido a sua falta de experiência e formação específica, enfrentou muitas atribulações. Como essa modalidade não havia sido focalizada durante sua formação inicial, quando chegou à escola, pediu "socorro". Um dos questionamentos que ela se fazia era como ensinar tantos conteúdos em tão pouco tempo, tendo que levar em conta o perfil desses estudantes. *A orientação que eu tive, inicialmente, é que o CEAN, na parte I²⁶⁸, tinha que dar conteúdo de 5ª e 6ª série, em um ano. Era a 5ª série em um semestre e a 6ª no outro semestre. Então aquilo me deixava sem saber o que escolher. O que eu ia ensinar? Não tinha material, não tinha um livro, não tinha apostila, não tinha nada. Então eu fiquei perdida.*

Darli também ressaltou a questão do tempo como um fator condicionante na elaboração dos currículos: (...) *em termos de conteúdo, é isso que fazemos: uma abreviação. Oficialmente é isso. E aí não estou dizendo que temos que fazer assim.* Ela comentou que o que a equipe de coordenação do CEAN buscava era trazer esses pontos para serem discutidos com todos os educadores.

Outra adversidade levantada por Justina era a falta de "base" e a resistência dos estudantes em relação a alguns conteúdos. *Tudo que eu selecionava precisava de uma base e eles nem sempre tinham essa base. Se eu pensasse em dar equação, eu me questionava: "Equação, mas como? Como que eu vou começar equação?". Às vezes, nem as operações básicas eles conseguiam o domínio, eu tinha sempre que voltar o conteúdo. Então ficava assim, em um "vai e vem" o tempo todo.* A professora relatou que enfrentou muitos problemas: *Eu cheguei praticamente a pedir socorro. Eu percebia que eles me olhavam como se eu estivesse falando uma coisa "nada a ver" com a realidade deles. Eu via que eles não estavam entendendo o que eu falava; olhavam-me assustados, com olhos arregalados: "O que você está falando?". Alguns alunos reclamavam mesmo, achavam ruim comigo. Era como se eu estivesse ensinando uma coisa que não tinha nada a ver. Não é como se eu estivesse, eu estava, sim, ensinando coisas que não tinham nada a ver com a realidade deles.*

Justina localizou o problema nos conteúdos trabalhados e em sua abordagem, que não atendiam às especificidades dos estudantes jovens, adultos e idosos. Darli, nesse sentido,

²⁶⁸ Justina se refere ao primeiro ano de curso do CEAN II.

lembrou que as demandas dos sujeitos são as mais variadas. E como lidar com essa diversidade? E como o conteúdo, o currículo de um modo geral, se dá nas diferentes áreas do conhecimento levando em conta essa diversidade? (...) E como tento equalizar isso, negociando a questão da escolha da matriz curricular com as necessidades dos sujeitos, que são as mais diversas? Como eu seleciono o currículo, com base em uma matriz de referência nacional, já padronizada e instituída, em que a nossa são os parâmetros curriculares, as diretrizes do MEC?

Uma solução apontada por ela seria convidar o sujeito jovem, adulto ou idoso a ser protagonista de sua própria formação: *Para mim, o grande problema da escola em relação ao ensino geral, mais particularmente em relação à EJA, é negar o protagonismo desse sujeito.*

Foi, talvez, buscando que esse protagonismo se manifestasse, que Danilo tenha tentado atuar, de acordo com seu relato: (...) *na hora de elencar os conteúdos que seriam trabalhados, eu buscava uma matemática prática mesmo, a “matemática da vida” deles. Nesse sentido, os conteúdos porcentagem, juros e regra de três (para poder aplicar a porcentagem) eram muito importantes. (...) Era necessário também trabalhar as operações e seus algoritmos, além do uso de calculadora, pois era indispensável que eles conhecessem esse instrumento. O conteúdo básico era esse. Agora, eu também trabalhava outros conteúdos específicos que a gente sabia que eles iam precisar depois, no Ensino Médio. Dentre esses, temos as equações, seja a de primeiro ou segundo grau. Isso tudo era trabalhado de acordo com o tempo disponível, mas dava para organizar.*

Para Vila, o destaque também era para a matemática comercial, voltada para o trabalho; também havia geometria, as “porcentagens da vida”, regra de três... *Nós dávamos mais ênfase a esses conteúdos. Os alunos também gostavam mais e gostavam porque conheciam.* O interesse dos estudantes, portanto, era um fator a ser considerado pelo professor. Esse critério também foi mencionado por Danilo: *O conteúdo específico de Matemática era minha obrigação, mas eu buscava muito a opinião dos alunos: “O que vocês sentem dificuldade na vida de vocês? O que gostariam de aprender?”. Assim, se havia uma dificuldade colocada por eles no trabalho com porcentagem, por exemplo, nós iríamos trabalhar. Eu buscava deles aquilo que queriam aprender, que sentiam necessidade, mas sem deixar de trabalhar também o que estava elencado. Eu buscava o interesse deles e, dentro do currículo de Matemática, eu ia adequando tudo para poder trabalhar.*

Mônica Chateaubriand criticou o excesso de conteúdos existentes no currículo de Matemática do Ensino Fundamental, alegando que o tempo é insuficiente para se trabalhar tudo. Por isso, era necessário fazer escolhas: *Na Matemática tem uma série de coisas que eu*

mesma me pergunto para quê se estuda. Acho que temos um currículo extremamente grande, não dá tempo de ver tudo. Eu não consigo “correr” com a matéria e prefiro dar prioridade a conteúdos que acho importantes para a vida. Mas posso dizer que nesses 24 anos de profissão eu nunca dei conta de terminar o livro didático naquele ano, sempre fica um pouco de conteúdo para o ano seguinte.

Uma preocupação com conteúdos mais práticos também foi demonstrada por Tácito. Ele afirmou que (...) *a todo momento, dentro do conteúdo, dentro da grade, tentava puxar as nossas aulas para isso, trabalhando com números decimais, que eles precisam demais, com porcentagens, que por sua vez já traz a divisão; as operações fundamentais em forma de problemas, geometria em si, em forma de área, perímetros etc. Era muito bom.*

Justina disse que os alunos e as alunas do CEAN gostavam muito de aprender porcentagem. *Nós trabalhávamos muito com situações envolvendo dinheiro e usávamos bastante a calculadora. Ela explicou como o trabalho com calculadora era importante em suas aulas: Eles adoravam as aulas em que podiam usar a calculadora, mesmo porque eles não sabiam usar. Por exemplo, o ponto da calculadora, eles achavam que era ponto que era o ponto das unidades de milhar. Eles questionavam: “Essa calculadora não tem vírgula”. Houve uma época em que ensinei a trabalhar com a calculadora e calcular as porcentagens. Afinal, o que eu ia exigir deles? Se eles desenvolvessem o raciocínio, as contas eles teriam a calculadora em mãos para fazer. Bobagem ficar preso nos algoritmos, eles não tinham que fazer nenhum ENEM; só queriam mesmo concluir o Ensino Fundamental. Além disso, os alunos já sabiam os cálculos básicos, como a tabuada, por exemplo. A calculadora servia para números mais difíceis de operar, como é o caso dos números decimais.*

Justina ressaltou que a calculadora era usada como apoio a cálculos mais complexos, mas não deixou de frisar que esse uso estava condicionado ao fato de que os estudantes já dominavam os cálculos mais simples e a tabuada e que não vislumbrava, para eles e elas, uma perspectiva de continuidade dos estudos. Vila, da mesma forma, afirmou que sempre usou a calculadora. Inclusive, contou: (...) *nós tivemos uma experiência aqui com horário de pequenos grupos, em que ficávamos basicamente ensinando a usar calculadora. Eu sempre defendi o uso da calculadora, porque vários adultos saíam da escola com trauma da Matemática e das operações. A calculadora tira um pouco disso e ajuda a desenvolver certa estabilidade nas operações.*

Observamos as operações fundamentais como outro assunto bastante trabalhado e referido pelos colaboradores. Tácito confessou: *Nós éramos muito cobrados por parte da Secretaria de Educação para trabalhar com as operações fundamentais. O tempo inteiro! Até*

hoje é assim e eu não entendo o porquê. A parte de radiciação e potenciação nós trabalhávamos muito pouco; a gente ensinava, mas não com tanta ênfase. Eu ensinava, mostrava como é que funciona, como se opera, mas não ficava demais nisso não; trabalhava mais essas operações fundamentais voltadas assim, para o que o aluno realmente usaria na vida.

O estudo dessas operações, segundo Tácito, envolvia os diversos conjuntos numéricos: *números inteiros, decimais, frações... (...) Trabalhávamos essas regras das frações e suas operações, como por exemplo, soma e subtração, que eram mais básicas, mas também a ideia de fração como parte de um todo a partir da habilidade de saber ler uma receita. Nós fazíamos atividades com receitas e aí envolvia proporção e regra de três; mostrávamos as frações equivalentes crescendo ou diminuindo, uma receita maior, uma receita menor... Os alunos participavam bastante.*

Justina relatou que os estudantes jovens, adultos e idosos dominavam bastante a multiplicação; *a tabuada sempre sabiam*. Porém, se ela falasse de potenciação, manifestações negativas dos educandos sempre apareciam: *Nossa, você embananou a nossa cabeça!*” (risos). *Eles não conseguiam entender a potenciação a partir da multiplicação, porque eles pararam na multiplicação e na divisão*. Em relação aos números decimais, ela revelou que *somente era possível se fosse com dinheiro; aí eles davam conta de fazer, porque envolvia a realidade deles. Quando eu levava um folheto de supermercado e mostrava os “números com vírgulas”, os decimais, eles falavam comigo, “Não, isso aqui não é número que você está falando, isso aqui é dinheiro, é número de dinheiro”. Então nós tínhamos que ter nomes especiais. Os decimais, chamávamos de números de dinheiro, mas havia também os “números de metro”, “números do quilo”... Eles associavam o nome com a grandeza envolvida. Era necessário, para eles, ter uma referência; não podia ter um “número puro”, uma conceituação matemática pura e simples, sem relação nenhuma com nada.*

Justina relatou que, às vezes, *queria fazer um cálculo que não pertencesse a nada, que desse um resultado que não representasse nada especificamente, mas que pudesse ajudar na hora que fosse necessário representar. Só que eles não conseguiam fazer isso de forma isolada, o número tinha sempre que representar alguma coisa*. Para ela, essas circunstâncias exigiam muito esforço e preparação: *(...) aquilo “quebrava a minha cabeça”, porque cada vez que eu ia dar uma aula, eu tinha que pensar nisso, na aplicação. E para ser possível aplicar, nós temos que estar muito perto deles, conviver mesmo com eles.*

Nesse sentido, Eliana, que foi pedagoga da escola em que Tácito e Justina lecionavam, ponderou que *é preciso uma Matemática dentro da realidade e dos anseios dos alunos, que*

realmente leve à compreensão e ao desenvolvimento lógico matemático de forma lúdica e prazerosa. Para ela, o professor é essencial nesse processo e deveria ter como objetivo proporcionar condições básicas para que o aluno aprendesse conscientemente os conceitos. (...) O educando precisa compreender a relação entre o cálculo mental e a técnica operatória do cálculo escrito. Muitas vezes eles sabem uma matemática do cotidiano, como dar um troco, por exemplo, mas não sabem fazer a continha no caderno, lidar com essa matemática escrita. Vejo que o educador de Matemática se limita a construir a aparência do problema. Não trabalha as relações existentes entre o cálculo oral e o escrito. Por isso, o aluno continua com defasagem.

Ainda nas operações, Justina se lembrou da dificuldade dos estudantes com expressões numéricas: (...) *quando eu passava uma expressão numérica, era mais complicado e confuso, pois eles tinham que lembrar a ordem das operações. A professora foi a única que comentou sobre o ensino de radiciação: (...) a curiosidade deles sempre foi em relação à raiz quadrada. Tinha um fascínio por ela! (...) Para ela, era até possível ensinar [radiciação], mas os alunos tinham muita dificuldade também, porque precisa da potenciação e ela, por si, já era difícil.*

Mônica Chateaubriand, ao enumerar os diversos conteúdos que selecionava, reforçou que não havia muita diferença entre o que era trabalhado no CEAN e no ensino regular: (...) *a gente trabalhava praticamente tudo no ensino seriado. Mas a parte de geometria, por sua vez, ficava sempre para depois, esse era um problema do noturno. Mais uma vez, a duração do curso se manifestou como um critério dos professores para a escolha dos conteúdos.*

Contudo, apesar de alegar que a geometria sempre *ficava para depois*, Mônica citou alguns assuntos que eram trabalhados, quando possível, e comentou a forma de abordá-los: *De geometria, eu priorizava o estudo de área, perímetro e volume, de figuras do dia a dia dos alunos, porque muitos deles construía a própria casa; eles mesmos colocam pisos, faziam mutirões. Eu priorizava a parte que eles usariam no cotidiano, pois muitos eram pedreiros ou ajudantes. Era importante para eles ter ideia de o que é um metro de distância ou um metro quadrado. Eu montava com eles, usando jornal, o que seria um “metro quadrado”, para eles terem uma ideia real. Certa vez fizemos um passeio em que andamos um quilômetro, para eles saberem o tamanho dessa distância. Em atividades como essas, às vezes as pessoas achavam que a gente estava enrolando, mas não, nós trabalhávamos muito essa parte prática. A professora acentuou novamente que era comum que os educandos da EJA acharem que as atividades práticas não eram "aulas"²⁶⁹.*

²⁶⁹ Mônica disse isso quando contou que os alunos não consideravam que assistir um filme era aula.

Para Tácito, a *geometria ficava restrita às figuras planas, no cálculo de área e perímetro... E um pouquinho de sistemas de medidas, capacidade, essas coisas*. Sobre medidas, Justina comentou que elaborou *uma pequena apostila para transformação de unidades: metro, centímetro, milímetro, quilômetro, polegadas, mas não podia passar disso... Se eu tentasse colocar decímetro, decâmetro, aquilo era o fim; tinha que ser somente as medidas que são utilizadas. Mas também, para quê estudar essas outras medidas?*

Justina, ainda falando sobre medidas, contou suas estratégias para trabalhar com esse assunto: *Quando eram alunas donas de casa, eu imaginava que as coisas iam ser mais simples; para mostrar grandezas proporcionais, essas coisas, eu perguntava quem sabia uma receita e ia anotar no quadro. Mas aí começava uma briga entre elas: “Ah, porque meu bolo tem que ser assim...”; “não, a minha receita é diferente” e a sala de aula já virava uma bagunça, uma discussão (risos). Se eu levasse uma receita minha ou que eu pegasse em uma revista, elas também duvidavam que desse certo. Uma vez, uma aluna fez uma das receitas e levou para a escola, porque estava duvidando que ia dar certo. Mas sempre falando: “Não, mas eu tive que colocar mais um ovo porque eu não confiei na sua receita” (risos). Tinha essas histórias assim.*

Ela continuou: *Nessas situações, era possível trabalhar muitas coisas: medidas, grandezas, proporção, geometria, área, volume e até frações, que ainda hoje é um terror. Mas sempre tentando colocar nomes alternativos ao que estávamos trabalhando. Na época de jabuticaba, por exemplo, era comum algum aluno trazer “um litro de jabuticaba”, porque a quantidade da fruta era medida em uma lata de óleo. Para calcular volume, nós chamávamos de “calcular os litros”. Então, a dificuldade era minha de entender essas coisas, como essa do “litro de jabuticaba” (risos).*

Buscando atender aos anseios dos estudantes, Justina argumentou que com o conteúdo de geometria era possível fazer *muitas coisas interessantes, como calcular área, por exemplo*. Era um assunto que, segundo Justina, despertava muito a curiosidade dos jovens, adultos e idosos, pois eles *se interessavam bastante, porque eram assuntos voltados para o trabalho deles, como possibilidade de melhorar de vida. Eles queriam saber como calcular a quantidade de cerâmicas necessárias para colocar numa parede, ou mesmo a quantidade de tinta que seria gasta para pintá-la. Eles citavam casos em que as paredes não eram retangulares, tinham recortes; ou eram cozinhas conjugadas, do tipo americana. Eles tinham que calcular e ficavam perdidos nessas situações, precisando saber a quantidade necessária de piso, por exemplo. Então a gente fazia no papel.*

Justina comentou suas dificuldades, como professora, em lidar com situações desse tipo: *Tinha muita coisa que dava um choque de Matemática mesmo. Eu ficava bastante perdida com eles... Eu apanhava deles e eles de mim* (risos). *A gente ia aprendendo juntos e, aos poucos, eu fui me acostumando. Mas nos primeiros anos eu sofri bastante.* Para diminuir esse "sofrimento", ela contou que procurava saber da vida e das experiências dos estudantes para tentar incorporar ao planejamento: *Dava trabalho demais, porque eu tinha que ir para o mundo deles, trazer a Matemática deles e aplicar juntamente com a minha, vendo o que eu podia acrescentar. Ficava bem pesado, eu suava para fazer isso, porque tinha que pedir para eles me contarem algumas coisas. Ou ainda, eu pedia para eles trazerem as dúvidas, de acordo com o que eles tinham a gente ia estudando. A ideia era trabalhar uma Matemática mais prática, porque assim eles se interessavam.* Esta foi uma saída que a professora considerou relevante para tornar suas aulas mais atrativas e desafiadoras.

Além desses assuntos, as equações e o estudo de álgebra em geral foram lembrados pelos professores entrevistados. Tácito relatou: *Trabalhávamos com equações, um pouquinho de álgebra, equações do 1º grau, valor numérico... Muito gráfico; muita leitura de gráfico... (...) A gente trabalhava muitos conteúdos.* Mônica Chateaubriand também afirmou trabalhar com álgebra. Porém, alguns assuntos eram desconsiderados. Ao comparar o ensino regular e o CEAN, a professora disse: *No ensino seriado, contudo, a gente trabalhava tudo, inclusive equação de segundo grau, pois o tempo era maior.* Já para Pedro Mauro, o trabalho com equações de 2º grau era *quase que impossível* porque os estudantes da EJA não conseguiam acompanhar. O tempo e as dificuldades de aprendizagem dos estudantes, portanto, foram fatores condicionantes, segundo Mônica e Pedro, para que alguns conteúdos não fossem trabalhados no CEAN.

Justina comentou que as alunas e os alunos jovens e adultos sempre questionavam: *“Quando você vai dar o x para gente? Que dia você vai dar o x, calcular ‘x’?”.* Para esses discentes, *Matemática era raiz quadrada e cálculo de “x”;* (...) *a curiosidade deles é saber quanto vale o “x”.* *Eu acho que eles querem aprender isso para desvendar esse mistério do “x”.* Ela comentou, em especial, a dificuldade dos *alunos mais velhos, os avós,* não aceitarem muito as letras: *“Já tem tanto número, ainda vai pôr letra?”.*

Por isso, Justina alegou: *Em relação à álgebra, por exemplo, eu tentei de tudo.* Ao fazer essa assertiva, ela teceu uma comparação entre os estudantes mais jovens e os mais velhos: *Os alunos mais novos até que conseguiam acompanhar; os mais novos que eu digo*

*são aqueles abaixo de 30 anos. Eu acho que isso acontecia porque eles tinham filhos com 12, 13 anos, então já tinham maior proximidade com a Matemática; veem-nos estudarem*²⁷⁰.

Mônica Chateaubriand comentou que, para minimizar as dificuldades em álgebra, trabalhava com a ideia de equação, sem colocar incógnitas. Na equação de primeiro grau, por exemplo, era possível trabalhar com situações em que se tinha que pensar qual número somado com quatro vai dar sete. Não é necessário colocar um “x” ali. Quando se vai para essa parte mais “matemática”, a gente mesmo, muitas vezes, questiona a sua necessidade. Os próprios alunos aprendem, ou mesmo decoram, só para “ficar livre” daquilo.

A resolução de problemas citada por Mônica foi similarmente descrita por Justina. Nós tentávamos fazer uma coisa mais prática, com problemas do tipo: “Eu tenho aqui no meu bolso não sei quanto de dinheiro, mas ganhei aqui cinco reais e agora eu estou com 20. Quanto tem no meu bolso?”. Eles respondiam: “Ah, é lógico que você tem 15 reais”. Então, eu argumentava: “Estão vendo? Vocês acabaram de encontrar o ‘x!’”. Mas eles não concordavam: “Mas você não falou de ‘x’...”. Então eu tinha que falar tudo “na prática”. Quando eu falava de dinheiro, era melhor: “Eu tinha 50 reais, gastei ‘x’ e agora estou com 10 reais. Quanto vale ‘x’?”. Aí já complicava e eles embolavam: “Mas você quer saber o quanto que eu gastei? Então para quê esse ‘x’?”. Eu ia para o quadro escrever o problema: “ $50 - x = 10$ ” e perguntava: “Então ‘x’ representa o quê? O tanto que gastei”. Aí eles entendiam melhor e falavam: “Você está dando coisas muito banais para a gente, muito fáceis”. O que eles queriam era o desafio de descobrir, mas não percebiam a equação envolvida ali.

A prática de resolver situações-problema com assuntos do cotidiano também era utilizada por Justina no estudo de álgebra: *Certa vez, eu propus um problema especial. Desenhei uma casa e coloquei sua altura. Depois, desenhei como se fosse a construção de um segundo pavimento, mas argumentando que a casa não poderia passar de sete metros de altura. Coloquei a altura total, a altura do primeiro andar e chamei a altura do segundo andar de “x”. Perguntei quando valia o “x”. Aí travou um pouquinho. Eles ficaram olhando... Até os que trabalhavam na construção civil não conseguiram ver aquele “x” como a representação da altura do segundo pavimento, não conseguiram, mesmo desenhando certinho. Aí eu tive que falar*²⁷¹, colocar em palavras a situação. Desse modo eles conseguiram fazer.

²⁷⁰ Era comum encontrar casos assim no bairro onde a escola de Justina está situada.

²⁷¹ Nesse momento da entrevista, Justina aparentou decepção.

Justina explanou ainda que, às vezes, *eram importantes alguns exercícios repetitivos para ver se aprendiam a resolver equação, cálculo algébrico, usar uma pequena fórmula e substituir o valor*. Aí virava expressão numérica e vinham as continhas. Nessas situações, ela explicou: *Eu tentava incluir a fração também, mas aí começava do básico: “Meio mais meio dá quanto, metade disso e metade daquilo dá quanto?” Eles respondiam: “Ah, dá um inteiro”. Então eu argumentava: “Então não é dois quartos igual vocês fizeram aqui”. Eles somavam os numeradores e os denominadores. Até aí tudo bem se fossem denominadores iguais. Mas e quando fosse diferente? Aí tinha que fazer o MMC²⁷², aquele algoritmo todo. Eu insistia nisso. Algumas vezes eu dava prova só de cálculo do MMC, só tinha isso na atividade avaliativa.*

A professora continuou: *Nesses momentos, eu ficava muito perdida e angustiada, porque eu queria dar o conteúdo, mas como, se, às vezes, eles agarravam no próprio MMC? Ou ainda nos números primos: “Uai, Matemática também tem parente?” (risos), “número irmão, primo”, ai, meu Deus, por aí vai. Então tinha que ensinar sobre os números primos, saber a divisão, que se divide por um e por ele mesmo... Um conteúdo vai puxando o outro. E os números negativos? Nossa! Aquilo era um terror! Quando “pegava” no bolso deles, rapidinho eles faziam as contas. Mas aquele sinal negativo na frente do número matava. Até eles entenderem que aquilo é uma forma de representação, demorava bastante. Como eles gostavam de falar em dinheiro, eu dizia que o negativo representava uma dívida. Antigamente os saldos das contas de banco vinham com esse “tracinho” na frente, indicando que estava negativo. Hoje em dia acho que não pode mais pôr esse negativo, só se utiliza o “D” de débito e o “C” de crédito. Acho que é lei de proteção aos credores, para não constranger. Não sei.*

Justina, por fim, relatou que sentia muita "culpa" em relação aos conteúdos que eram abordados no CEAN: *“Só isso que eles vão aprender? E onde está a Matemática que eu estudei para ensinar? Cadê ela? (risos) Por onde ficou? Ficou pelo caminho...”. Mas a satisfação que eles tinham de aprender aquilo que eles queriam era maior. Eu ficava preocupada de alguém vir me cobrar o conteúdo, pessoas da Secretaria de Educação, por exemplo. Depois de uma avaliação formal que eles não dessem conta, eu pensava que ia ser o meu fim (risos). Às vezes, vinha da Secretaria de Educação uma avaliação, então eu sentia muito medo. Mas, com o tempo, não fui me preocupando mais com isso. Ela destacou que foi adquirindo confiança em seu trabalho, a partir das experiências e das práticas pedagógicas que*

²⁷² MMC – Mínimo Múltiplo Comum.

vivenciou; ou, como diria Freire (1994), "não podemos duvidar de que nossa prática nos ensina. Não podemos duvidar de que conhecemos muitas coisas por causa de nossa prática" (p. 71).

Nessa seção, os educadores demonstraram uma concepção de currículo como seleção de conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. Essa seleção, segundo Silva (1999, p. 16), "é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder". Um conhecimento é sempre intencionado, dirigido a alguma coisa (FREIRE, 2005).

Ao fazer essas escolhas, os educadores assumem uma posição. É o que nos diz Freire (2001a) acerca da impossibilidade de estar no mundo de forma apolítica ou neutra: "Há sempre valoração, há sempre comparação, há sempre escolha que demanda decisão, ruptura, e isso tudo tem que ver com a forma de se estar sendo no mundo, que é uma forma profundamente política" (p. 213). Ao considerar aqui essas relações de poder, entendemos que o currículo é um "território em disputa". Nessa perspectiva, desenvolvida por Arroyo (2011), a questão-chave é: "Por que uns conhecimentos são reconhecidos nos currículos e nas avaliações e outros não?" (p. 122). Esse questionamento é importante, uma vez que implicaria considerar os "interesses sociais, políticos, econômicos, culturais entram em jogo desde a produção, validação, seleção, ensino e avaliação" (ARROYO, 2011, p. 122).

Havia um documento (BETIM, 2002) que orientava educadores sobre o currículo no CEAN. Segundo Costa (2004), esse documento previa cinco competências oficiais que deveriam nortear a seleção dos conteúdos a serem trabalhados. A ideia-chave é que os conteúdos ensinados se subordinassem à competência que deveria ser desenvolvida, de forma a tornar o aluno um legítimo usuário e processador dos conhecimentos que adquiriu.

Contudo, na prática, o que encontramos foi bem diferente. Os professores de Matemática, ao enunciarem suas concepções de currículo, não se referiam às habilidades ou às competências contidas nessa proposição curricular (BETIM, 2002), exceto Lucinda, que era professora, mas atuava na equipe de formação da Secretaria Municipal de Educação. Eles pareceram não se lembrar ou não conferir importância ao fato de o currículo do CEAN na RME de Betim ser organizado por competências. Permaneceu uma visão de currículo e ensino de Matemática semelhante à do curso de suplência, com algumas especificidades de acordo com o relato de cada colaborador.

Essa observação foi possível porque utilizamos a História Oral para compreender esse contexto, a partir do ponto de vista dos sujeitos que vivenciaram essa história. Reconhecemos que não é possível analisar todas as variáveis e singularidades, mas a História Oral permitiu

a criação de acervos e perspectivas (conjunto de narrativas enunciadas) que, quando estudadas, mostram que apropriações bem distintas do que poderia ser concebido como UMA legislação, UM movimento, UMA prática podem conviver – e efetivamente convivem – num mesmo tempo e espaço (GARNICA, 2015, p. 186, grifos no original).

Segundo os relatos dos professores, eles usufruíam de certa autonomia para organizar sua prática curricular, ou mesmo para criar seus próprios currículos, fazendo adaptações com base naquilo que acreditavam ser a melhor maneira de levar o conhecimento ao aluno da EJA. Ao descrever esses conteúdos que eram trabalhados no CEAN, novamente afirmaram que a prioridade era dada a conteúdos mais "práticos", de modo que fosse possível tecer alguma relação com o cotidiano dos estudantes.

Consideramos que os currículos, seu ordenamento e a hierarquização dos conhecimentos "fazem parte de relações, experiências, interesses e tensões sociais. É ingênuo pensar que são neutros ou apenas uma transposição e um produto escolar" (ARROYO, 2011, p. 122). Levando em conta essa afirmação, parece-nos que esses professores, mais uma vez, demonstram a incorporação de um discurso de que "o que se estuda deve ter uma aplicação direta e imediata na vida cotidiana" (SILVEIRA, 2011, p. 776) e deve contribuir para que os educandos percebam que os conhecimentos matemáticos

são meios para compreender e transformar o mundo à sua volta; que a Matemática tem um caráter prático, pois permite às pessoas resolver problemas do cotidiano, ajudando-as a não serem enganadas, a exercerem sua cidadania; e também contribuir para o desenvolvimento do raciocínio, da lógica, da coerência, o que transcende os aspectos práticos (RIBEIRO, 2007, p. 74).

Observamos, assim como na pesquisa de Andréa Thees (2012), que os objetivos do currículo de Matemática mais valorizados pelos professores da EJA foram os de ajudar os estudantes jovens, adultos e idosos em seu dia a dia e oportunizar a continuidade dos seus estudos. Para isso, os educadores se empenharam em priorizar conteúdos cujos temas tivessem aporte nas vivências e experiências do público ao qual essa modalidade de ensino era destinada.

Além disso, os depoentes aparentaram assumir alguns pressupostos da perspectiva de currículo contida nos documentos oficiais (BRASIL, 1998; 2002; 2002a). Eles identificaram como importantes tanto conteúdos procedimentais quanto conceituais que seriam socialmente relevantes para a EJA, embora descrevam processos de abreviação curricular e uma concepção de Matemática cuja importância estaria, muitas vezes, reduzida à sua utilidade prática (BRASIL, 2002).

Ao mencionarem o trabalho com os conhecimentos cotidianos dos próprios estudantes, a intenção dos educadores era valorizá-los ao considerar que a vida adulta oportuniza uma inserção diferenciada no mundo do trabalho e das relações interpessoais. Com isso, esses sujeitos desenvolvem modos atípicos de conhecer e de se relacionarem ao mundo da escola, desenvolvendo perspectivas, critérios e estratégias de produção de conhecimento que são próprias de sua etapa de vida e das relações socioculturais das quais participam (FONSECA, 2001; FONSECA, 2005).

Nesse sentido, Fonseca (2005) alerta sobre a necessidade de se discutir os processos de seleção de conteúdos a serem abordados na EJA e o tratamento a ser conferido aos saberes populares, quando se leva em conta que os estudantes que procuram essa modalidade de ensino "esperam apropriar-se dos conceitos ou procedimentos da Matemática Acadêmica, tradicionalmente tomados como objetivos do processo de ensino, por sua utilidade ou valorização social" (p. 82). Segundo a pesquisadora, as relações entre os saberes populares e acadêmicos "devem ser permanentemente examinadas, tendo como parâmetro de análise as relações de poder envolvidas no uso de cada um desses saberes" (FONSECA, 2005, p. 82).

Dito de outro modo, é o alerta de Freire (2013) para que os educadores falem *aos* educandos e *com* eles, de forma que, no cotidiano escolar, aconteça "o diálogo não apenas em torno dos conteúdos a serem ensinados", mas sobre "a vida mesma" (p. 86). Isso, para o autor, "não somente é válido do ponto de vista do ato de ensinar, mas formador também de um clima aberto e livre no ambiente de sua classe" (p. 86).

A perspectiva de continuidade dos estudos foi mencionada por alguns docentes como outro fator importante para a escolha dos conteúdos. Dessa forma, mesmo que alguns conteúdos não tivessem aplicabilidade imediata no cotidiano, eles também deveriam ser trabalhados, visto que os estudantes poderiam *precisar depois* quando fossem cursar o Ensino Médio ou outros níveis escolares. Esse argumento é comum entre os professores da EJA. Ribeiro (2007), ao analisar as considerações de um professor da EJA sobre os conhecimentos matemáticos que ele defendia como essenciais para uma boa formação dos educandos, concluiu que muitas vezes o professor prioriza certos conteúdos

(...) com o intuito único para que os alunos jovens e adultos os apliquem apenas nas outras etapas do processo de escolarização, já que se refere ao fato dos alunos aprenderem tais conhecimentos matemáticos somente para não terem dificuldades futuras, principalmente no Ensino Médio (RIBEIRO, 2007, p. 150).

Os educadores destacaram que os estudantes jovens, adultos e idosos manifestam certa resistência ao trabalho com alguns conteúdos. Essa reação dos educandos, contudo, mostramos como "a inserção na escola de outras formas de aprender e ensinar matemática, e de, no fundo, conceber as práticas matemáticas, não se faz sem certos desconfortos, resistências e tensões" (LIMA, 2012, p. 65-66).

Entre os conteúdos citados, a parte de álgebra foi considerada como a de maior dificuldade para os estudantes. Esse incômodo em relação aos conteúdos da matemática escolar, especialmente em álgebra, é muito comum (FERREIRA, 2009). Fonseca (2005) lembra que:

especialmente nos níveis mais avançados da escolarização (nos 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental ou no Ensino Médio), a linguagem, os temas, os procedimentos, os relacionamentos, os recursos de registro, os critérios de avaliação são permeados pelos propósitos e estilos no universo escolar, em muitos aspectos estranhos ao sujeito cujas experiências e condições de vivenciá-las restringiram as oportunidades e definiram a qualidade de sua relação com o mundo letrado (p. 38).

Como recurso de apoio às aulas, os educadores falaram do uso da calculadora. O objetivo dessa utilização era "liberar" os indivíduos da parte "repetitiva e pouco criativa dos algoritmos de cálculos" para que pudessem centrar atenção "nas relações entre as variáveis dos problemas que têm pela frente" (LOPES, 2006, p. 302). Por esse ângulo, a intenção não era eliminar a necessidade de realizar as operações com lápis e papel, mas "(...), permitir uma maior liberdade de movimentação em determinados contextos em que a execução de cálculos com uso dos algoritmos convencionais toma um tempo demasiado longo e exige um esforço desanimador" (ARAÚJO; SOARES, 2002, p. 26).

Outro ponto de destaque, assim como no curso de suplência, é a dificuldade de se trabalhar a Matemática mantendo relações com as demais áreas do conhecimento. Essa dificuldade estaria atrelada às concepções de Matemática de cada professor e a forma como acredita que seja (ou que deve ser) ensinar e aprender os conteúdos dessa disciplina na escola e, em especial, na EJA. Muitas vezes, a dificuldade de a Matemática se conectar a outras disciplinas reside no fato de ela, ocasionalmente, ser entendida como um saber superior aos demais.

Aí está, portanto, um possível impasse entre matemática e interdisciplinaridade: se a disciplina ensinada na escola é também construída a partir da matemática enquanto conhecimento científico, carrega em si resquícios de saber hegemônico e superior aos demais e, portanto, tem dificuldades de relacionar-se de igual para igual com as outras disciplinas em práticas interdisciplinares.

Por outro lado, se a matemática escolar é também moldada a partir da própria realidade da escola, este “traço de sua personalidade” pode ser um canal aberto ao diálogo com as demais disciplinas (MILANEZI, 2006, p. 48-49).

Nessa análise, por conseguinte, foi possível observar o modo como nossos entrevistados subvertiam as proposições, deixando que a escolha pessoal, por meio de seus critérios sociais e culturais prevalecesse. Essa avaliação implica abdicar de premissas que concebem a cultura como um sistema fechado, mas entendê-la como um fruto da construção humana; como uma forma simbólica de se explicar e se traduzir a realidade que é partilhada pelos homens ao longo do tempo (CHARTIER, 1990). Sentimos ter nos aproximado mais dos sujeitos, percebendo

suas ansiedades, seus motivos e justificativas para terem desenvolvido suas experiências docentes como as desenvolveram, as imposições a que foram sujeitos e às quais se tornaram assujeitados, as formas de subversão que implementavam – ou não –, as possibilidades de formação a que recorreram, as limitações políticas, geográficas etc (GARNICA, 2006, p. 11-12).

6.3 – Representações sobre os estudantes e os processos de ensinar e aprender Matemática

De quase tudo eu tenho saudades. Eu sinto saudade dos meus alunos, de algumas turmas específicas... De dar aula para quem quer aprender e de aprender com eles; de conversar, de recebê-los, de ir embora às dez e meia da noite, e escutar: “Ó, professor, amanhã eu trago para o senhor tudo pronto”. Isso faz falta (Tácito).

Os educadores evidenciaram suas representações sobre quem eram os sujeitos jovens, adultos e idosos, estudantes do CEAN e sobre o que é Matemática (e ensinar Matemática) nesse curso, buscando "entender o conhecimento, interpretar a aprendizagem, colocar em prática o ensino e avaliar a utilidade e o domínio das aprendizagens realizadas" (PIRES, 2014, p. 7).

Ao analisarmos aqui essas representações, não podemos perder de vista, além das múltiplas relações entre as temporalidades presentes nessas narrativas,

suas especificidades, sua seletividade e a forma como são compostas por cada sujeito, de acordo com o lugar, a situação na qual se encontra e as experiências que estão sempre em processo de composição, assim como a construção de uma memória sobre essas experiências. As memórias ganham novo sentido a cada vez que são narradas, pois a experiência se faz presente na interpretação que o narrador faz do passado quando a memória é arrancada do esquecimento. Entre o momento

vivido e aquele no qual o sujeito narra, há uma trajetória que deve ser levada em consideração e analisada como processo de composição (SILVA, 2000, p. 192).

Nesse sentido, cabe ao historiador buscar a compreensão, elaborando planejamentos, apontando caminhos e redefinindo rotas, quando necessário (SILVA, 2000). Essa compreensão, que aqui apresentamos, foi construída tendo como parâmetro as narrativas de nossos colaboradores, quando descreveram o público-alvo do CEAN e os processos de ensinar Matemática nessa modalidade de ensino.

Quando questionados sobre quem eram os estudantes do CEAN, os colaboradores sempre começavam a descrição tomando a idade como característica principal desse público. Justina e Tácito, que trabalhavam na mesma escola, contaram que havia uma grande diversidade de idades entre os estudantes. Além disso, as turmas eram "misturadas", ou seja, havia idosos, adultos, jovens e adolescentes estudando juntos. Justina contou: *nas turmas havia homens, mulheres, idosos, avós... Havia uma turma em que eu estava dando aula a uma senhora e na outra turma, mais inicial, estava dando aula para a filha e para o filho dela. Havia turmas em que estudavam mãe e filho, mulher e marido, avó e neto; então ficavam todos misturados: alunos de 25 anos, por exemplo, com senhoras de 60, que queriam voltar a estudar.*

Tácito reafirmou a fala da colega: *O público era muito variado; tínhamos alunos acima de 15 até 60 anos. A gente tinha casos de a avó estudar com a gente à noite e o neto pela manhã; então havia filho, neto e vó, todos estudando na mesma escola. Eram vários casos assim.* Essa diversidade de faixas etárias foi mencionada por outros depoentes. Danilo disse: (...) *eu trabalhava com alunos que tinham acima de 20 anos, até 60, 70 anos, na mesma sala de aula.* Mônica Chateaubriand afirmou: *No noturno havia tanto adolescentes quanto adultos. Havia pessoas de 50 anos e também de 15 anos. (...) Além disso, muitos deles eram parentes; havia casos de avó, mãe, pai, filhos e primos estudarem juntos.*

Tácito, inclusive, disse que nas turmas havia *jovens também e alguns com problemas sérios.* Ele comentou que esses alunos, especialmente, *tinham vencido seu tempo no turno, já tinham sido retidos várias vezes e a idade não era adequada no meio de alunos novos, então eles mandavam para o noturno, uma vez que a escola oferecia o terceiro turno. A gente pegava alguns adolescentes extremamente complicados também de trabalhar.* O professor relatou que foi feita uma tentativa de separar os estudantes em salas diferentes, de acordo com o perfil de idade ou de disciplina e indisciplina. *Em alguns anos até tentamos separar, porque tínhamos salas mais indisciplinadas; então era possível fazer uma sala mais com adolescentes; mas não só, a maioria.* Como nem sempre era possível essa separação, ele

percebeu que os próprios alunos ajudavam na questão disciplinar: *Não se envolviam por completo, deixavam a autoridade para o professor, mas nos ajudavam com a sua experiência. E acabava que os meninos mais jovens ficavam deslocados também, porque se tem uma senhora bem mais velha ali em sala, eles não iriam desrespeitá-la. Havia muito respeito.*

Danilo também descreveu como os estudantes mais velhos ajudavam no "controle" da disciplina em sala de aula: (...) *na época do CEAN, quando acontecia algum problema dentro da sala e isso inviabilizava o trabalho do professor, eu não precisava chamar a atenção de ninguém. Os alunos mais velhos faziam isso: "Olha, o que está acontecendo aqui! Fica esperto, olha minha idade! Agora que estou conseguindo estudar e você está tendo oportunidade. Você é mais novo que eu, e está tendo oportunidade agora". Então, acredito que essa relação dos mais jovens com os mais velhos era muito saudável. Isso não dava problema para nós, eles resolviam os problemas ali. Um não aceitava que o outro atrapalhasse o aprendizado dele. Eles estavam ali com uma gana de aprender! Mesmo com dificuldades, eles queriam aprender, faziam todo o esforço.*

Essa relação de respeito entre os estudantes também foi mencionada por Mônica Chateaubriand: *A convivência entre esses alunos mais novos com os mais velhos era de amizade; os mais velhos cuidavam dos mais novos. Não havia muito embate porque, como o bairro era pequeno e a escola também, todos se conheciam. Até hoje eu os vejo com muito carinho; os mais velhos na época hoje estão idosos.*

Essencialmente trabalhadores, havia estudantes do CEAN que *eram autônomos, vendedores, daqueles que vendem na rua, ambulantes. Tínhamos também muitas meninas que trabalhavam em casas de família. Pessoas que trabalhavam em Belo Horizonte, saíam de lá depois do trabalho e vinham para a aula. Trabalhavam o dia inteiro, chegavam à noite e estavam lá para poder aprender*, contou Pedro Mauro. Havia também, segundo Justina, *peessoas de 60, 70 anos, que mal conseguiam andar direito, enxergavam também com dificuldade... E ainda com sono, cochilando na carteira, mas estavam lá firmes e fortes, todos os dias. (...) A maioria eram trabalhadores, ou donas de casa.* Os dois professores lembraram-se das atribulações pelas quais passavam esses estudantes, seja pelo esforço de conseguir estar na escola, seja pelas dificuldades da própria família.

Carvalho já afirmava, no início da década de 1980, que os cursos noturnos em nível de 1º grau eram "o lugar de escolarização dos que não podem ter o 'privilégio' de dedicar-se apenas ao estudo" (CARVALHO, 1981, p. 42). Na fala de Justina e Pedro, observamos que essa realidade não havia mudado muito nos anos seguintes. Por isso, a EJA não pode ser configurada como campo específico apenas no enfoque da especialidade dos tempos da vida –

juventude e vida adulta – precisa ser levada em conta, ainda, a especificidade dos sujeitos concretos históricos que vivenciam esses tempos (ARROYO, 2011).

Duas características dos estudantes do CEAN que foram unanimemente referidas entre os entrevistados são: o interesse pelas práticas escolares e o valor que atribuíam à escolarização, que seriam o grande diferencial desse público. Tácito, por exemplo, afirmou que sua experiência na EJA foi *muito boa, muito boa mesmo, justamente porque o público era diferenciado*. E essa diferença residia justamente no fato de os estudantes demonstrarem muito interesse pelas aulas: *Hoje, assim, eu posso falar com muita firmeza: os alunos tinham muito interesse nas aulas. Fazendo uma comparação, hoje você tem que, a todo momento, inventar novas maneiras para atrair o adolescente. E a essência mesmo de ensinar, de trazer alguma experiência de vida para aquilo que você está ensinando, é bem diferente. Mesmo porque o aluno tinha uma vontade e um orgulho de aprender, de entender o que está ali na frente, de participar... A relação entre professor e aluno era bem diferente*.

Atualmente lecionando no ensino diurno, o professor reafirmou as especificidades da EJA: (...) *a diferença do ensino noturno é que os alunos já vinham com uma carga horária de trabalho durante o dia inteiro, chegavam ali querendo aula mesmo e participavam; tinham o maior orgulho de acertar e de mostrar o caderno, de aplicar aquele conteúdo para a vida*. Tácito relatou o envolvimento dos estudantes e o esforço pessoal para com as atividades escolares. Ilustrando esse empenho, Tácito contou o caso de uma aluna do CEAN: *Eu me lembro de uma senhora que não dava conta nem de somar direito, mas ela estava ali fazendo tudo o que você pedia. Penso que aprender a escrever o nome dela direitinho e rápido já seria uma grande satisfação para ela; poder abrir o jornal do dia e ver as notícias, sabendo que: “Eu sei ler e escrever...”. Era uma aluna que participava muito das aulas*.

Darli se recordou de uma situação parecida quando foi professora de alfabetização na EJA: *Lembro-me de quando eu dava aulas para os adultos, pessoas mais velhas do que eu, e me emocionava inúmeras vezes com as senhorinhas de 80, 90 anos: “Menina, que Deus lhe pague, eu achei que ia morrer sem saber escrever o meu nome”*. Mônica Chateaubriand fez uma apreciação semelhante: *uma característica que diferenciava os alunos do noturno era o interesse de estudar, para trabalhar e ter uma vida diferente; eles queriam ser melhores que os pais, falavam muito isso*.

A importância que os estudantes da EJA conferiam à sua escolarização também foi geral nos relatos dos educadores. Segundo Darli (...) *a escola assume uma outra representação para esses estudantes. Isso acontecia muito com os idosos, de a escola ter um outro simbolismo para eles. (...) É o valor pessoal que o sujeito atribui a sua escolarização*.

O valor concedido à escola e as práticas escolares, muitas vezes, estava associado ao desejo de continuidade dos estudos após a conclusão dessa etapa da Educação Básica²⁷³. Darli comentou que o horizonte principal a ser levado em conta no CEAN *era a necessidade de trabalho desse estudante, até mesmo por uma pressão social: “Se você não formar, você vai ser mandado embora”*. Por isso, também, a urgência e o desejo de concluir os estudos naquela etapa para prosseguir em sua formação. Discussão semelhante é feita por Fonseca (2005, p. 49):

Naturalmente, alunos e alunas da EJA percebem-se pressionados pelas demandas do mercado de trabalho e pelos critérios de uma sociedade onde o saber letrado é altamente valorizado. Mas trazem em seu discurso não apenas as referências à necessidade: reafirmam o investimento na realização de um desejo e a consciência (em formação) da conquista de um direito. Diante de nós, educadores da EJA, e conosco, estarão, pois, mulheres e homens que precisam, que querem e que reivindicam a Escola.

Para Leôncio Soares e Maria Amélia Giovanetti (2011), tanto educadores e educadoras de pessoas jovens e adultas, assim como os seus educandos

são sujeitos sociais que se encontram no cerne de um processo muito mais complexo do que somente uma “modalidade de ensino”. Estão imersos em uma dinâmica social e cultural ampla que se desenvolve em meio a lutas, tensões, organizações, práticas e movimentos sociais desencadeados pela ação dos sujeitos sociais ao longo da história (p. 7).

Por isso, para além de uma dimensão utilitária imediata da escola, ou mesmo um enfoque formativo, os objetivos dos estudantes da EJA são diferentes dos da educação na infância, que têm uma referência no futuro. Nessa modalidade ensino, os aspectos formativos assumem “um caráter de atualidade, num resgate de um vir-a-ser sujeito de conhecimento *que precisa realizar-se no presente*” (FONSECA, 2005, p. 24, grifos no original). O educador da EJA, portanto, deveria estar atento e sensível a essas singularidades e demandas, com uma atitude generosa e a disposição de abertura e acolhimento do outro. “Isso implica considerar outras hierarquias de valores, adequar-se a outros ritmos, gerenciar outras demandas e, principalmente, abrir-se à experiência do outro” (FONSECA, 2005, p. 63).

Lucinda, nossa colaboradora, ao contrário de outros educadores, disse que não percebia, por parte dos educandos, o desejo de continuar a investir na própria formação. Um

²⁷³ Na pesquisa de Flávia Grossi (2014), há vários casos de estudantes da terceira idade em cursos de alfabetização na EJA que afirmaram que, mesmo com a idade avançada, tinham o desejo de continuar estudando.

dificultador, segundo ela, era o fato de os estudantes da EJA, naquela época²⁷⁴, não terem vaga garantida para cursar o Ensino Médio: *Eu percebia que eles já se sentiam satisfeitos em terminar esse nível de ensino. Quanto ao Ensino Médio, eles não tinham a vaga garantida, porque as vagas eram para os alunos com até 18 anos, e muitos ali já tinham ultrapassado essa idade. Era muito mais difícil para eles conseguirem essa evolução.* O Ensino Médio, na modalidade EJA, ainda não era uma realidade no quadro de ensino da Educação Básica nas escolas estaduais de Minas Gerais até o ano de 2003. A Rede Estadual de Educação, responsável direta pelo oferecimento do Ensino Médio, apenas em 2004 ofereceu o primeiro curso de Ensino Médio nessa modalidade totalmente presencial.

Ao trazer aqui a fala de Lucinda, que apresenta um posicionamento diferente das demais, intencionamos destacar a subjetividade da narradora e também suas singularidades, mostrando como cada narrativa é única. Nessas discordâncias e particularidades, estamos lidando com memórias e experiências nas suas contradições e tensões, trazendo à tona elementos díspares (FERNANDES, 2011) para nossa elaboração histórica.

Todos os colaboradores declararam que a relação entre discentes e docentes no CEAN era de muito apreço. Danilo comentou: *Eles [os estudantes] tinham o maior carinho com a gente e nós com eles também. Nós nos respeitávamos muito.* Luiz Carlos também ressaltou, tal como Danilo, o bom relacionamento que existia entre ele e os estudantes: *No início, quando eu comecei a trabalhar, eu achava isso estranho, trabalhar com adultos. Era novidade, depois você acaba acostumando. Depois não chega, assim, a ser um problema, um dificultador, de maneira alguma. Porque a maneira de você relacionar com eles é mais uma maneira adulta. Você conversa com ele igual quando você conversa com um amigo, com um colega. É diferente quando você está dando aula pra um menino de 11 anos, 12 anos, é diferente a convivência.*

Danilo revelou que justamente pela convivência com os estudantes é que considerava o CEAN como diferenciado. *Um dos melhores períodos mesmo, pois houve uma redução de tempo, mas isso não se refletia na qualidade do trabalho que era feito. Era necessário ter muita paciência e isso é que era legal! Você sentar junto com uma senhora de 60 anos, “numa boa”.*

Essa relação entre professor e aluno envolvia muito respeito, não só pela pessoa do professor, mas por seu trabalho. *Realmente, era uma característica diferente! Eles vinham assim com aquela vontade de aprender! Eu me lembro até hoje das minhas conversas com*

²⁷⁴ Lucinda refere-se ao início da década de 2000.

eles. Eu me sentia muito gratificado e eles também. Havia uma empatia entre a gente, era uma relação gostosa mesmo, enfatizou Danilo.

Justina também disse que trabalhar no noturno era excelente. Nós, professores, éramos muito valorizados pelos alunos... Eles faziam homenagem para a gente; não se esqueciam do dia do professor, traziam lanches para nós, principalmente as senhoras, traziam bolo, salgadinhos... A gente era bem paparicada. Além disso, não parecia uma escola e sim uma grande casa. Os alunos eram bons, havia um respeito por parte deles!

Para Danilo, os professores eram vistos pelos estudantes como profissionais de sucesso: *Eu, normalmente, era o mais novo da sala, mas eles respeitavam muito e viam na gente um espelho: “Nossa, ele é muito mais novo que eu e ele já tá aqui ocupando esse espaço... Então eu vou correr atrás e vou conseguir chegar também”. Por isso, a gente incentivava nesse sentido, de que eles poderiam também crescer em relação ao ponto em que estavam parados. Por fim, Danilo reiterou que o mais gratificante era ver o desempenho e o quanto eles se desenvolviam. Até hoje eu encontro com alguns alunos que falam: “Olha professor, o que eu aprendi de Matemática aprendi com você, não dominava muita coisa”.*

Esse trecho da narrativa de Danilo nos remete às considerações de Freire (2001a) de que a tarefa do educador deve ser libertadora, de modo que os estudantes sejam motores de sua própria história:

A tarefa fundamental do educador e da educadora é uma tarefa libertadora. Não é para encorajar os objetos do educador e as aspirações e os sonhos a serem reproduzidos nos educando, os alunos, mas para originar a possibilidade de que os estudantes se tornem donos de sua própria história. É assim que eu entendo a necessidade que os professores têm de transcender sua tarefa meramente instrutiva e assumir a postura ética de um educador que acredita verdadeiramente na autonomia total, liberdade e desenvolvimento daqueles que ele ou ela educa (FREIRE, 2001a, p. 78).

Ter o reconhecimento de seu trabalho pelos estudantes do CEAN foi considerado como gratificante pelos educadores. Segundo Danilo, essa era a melhor recompensa: *Percebo que meus alunos dão muito valor ao trabalho que faço, pois procuro valorizar a aprendizagem e o crescimento deles. Eu ainda não desisti da educação, faço o melhor que eu posso diariamente. E isso, independente de ter uma formação de mestrado ou doutorado²⁷⁵. Gosto do trabalho que faço. Dessa forma, colhemos bons frutos quando, por exemplo,*

²⁷⁵ Nesse momento, eu (pesquisadora) senti que o professor queria referir-se a mim, em especial, alegando que a qualificação do professor não seria garantia de que o educador desenvolvesse essa sensibilidade no trato com os estudantes da EJA. Por isso, não podemos deixar de manifestar as tensões existentes entre entrevistador e entrevistado, afinal, consideramos que a narrativa é uma produção em coautoria entre entrevistador e entrevistado que são "sujeitos de um projeto compartilhado" (PORTELLI, 2010, p. 3).

*encontramos ex-alunos que falam: “Olha, você foi o melhor professor que eu tive. Tenho saudade. Nenhum outro professor fazia pela gente o que você fazia; é bem diferente”. Essas comparações sempre existem, mas a gente evita ficar fazendo comentários. Contudo, eu me sinto gratificado. Acredito que estive e estou no caminho certo, é isso mesmo. Ver o progresso dos estudantes também foi citado por Fátima como uma retribuição pelo trabalho na EJA. Ela citou o fato de cinco alunos terem sido aprovados em concursos públicos municipais e hoje serem servidores: *É gratificante ver isso... De alguma forma, você contribuiu, deu alguma ajuda pra ele. Acho bacana, gratificante.**

Além de reconhecerem essas especificidades dos estudantes jovens, adultos e idosos, os entrevistados descreveram como eram as aulas de Matemática no CEAN. Dessa forma, também manifestaram suas representações sobre o que é Matemática, sobre aprender Matemática e sobre aprender Matemática na EJA. Observamos que a visão de uma disciplina difícil de ser aprendida sobressaiu-se entre os docentes.

Mônica Chateaubriand contou que *em relação à Matemática, alguns alunos amavam e outros odiavam. A grande maioria sabia da importância e a gente reforçava isso, argumentando porque era relevante aprender aquelas coisas: “Porque você tem que saber porcentagem? Compensa mais eu juntar o dinheiro para comprar alguma coisa à vista ou comprar a prazo? Compensa mais você batalhar e juntar o dinheiro para construir junto à casa da sogra ou pagar um aluguel?”.* Essa parte comercial da Matemática a gente trabalhava muito com eles.

A opinião de Mônica nos remete às reflexões de Vinício Santos (2008), sobre a existência de um consenso quanto à importância e à utilidade da matemática na vida dos cidadãos; contudo, contraditoriamente, "há quase uma unanimidade em afirmar que mesmo sendo necessário, aprender matemática não é tarefa das mais fáceis e agradáveis" (p. 28). Além disso, há a recorrência de um discurso da utilidade da Matemática, sentido este que já está inserido no interdiscurso (SILVEIRA, 2011). Por isso, "as atitudes e falas do professor contribuem muito com a formação de opiniões na escola básica, repercutindo e informando os significados dados pelos alunos" (SANTOS, 2008, p. 28).

Vila reforçou a existência de um "trauma" com relação à Matemática: *Eu conheço vários depoimentos disso. Não sei números de pesquisa, mas acredito que a porcentagem de pessoas que abandonaram o ensino por causa da Matemática é muito grande. As pessoas sentem um pavor. Para evitar a evasão, ele explicou suas táticas: (...) quando se desvalorizava um pouco essa questão dos algoritmos e utilizava outros mecanismos da “não” operação, eu*

acredito que ajudava muito. A aversão era grande. Muitos. Até hoje, se você for entrevistar aqui, o trauma é grande.

Fonseca (2005) nos traz algumas considerações nesse sentido, afirmando que não é raro tomar-se o fracasso em Matemática como uma das causas da evasão escolar na EJA. Sobremaneira, o sujeito da EJA acaba por atribuir a si próprio os motivos pelos quais deixa a escola. Para a autora, o insucesso em Matemática tem um papel de considerável destaque na composição de um quadro de exclusão que inclui a negação do direito à escolarização e do acesso a determinados modos de saber.

As dificuldades dos estudantes do CEAN em relação à aprendizagem foram um fator importante com que os professores afirmaram ter tido de lidar. Esse problema também já havia sido levantado pelos educadores da suplência quando comentaram suas concepções sobre os processos de aprender e ensinar naquele curso. Para Tácito, um fato marcante era a heterogeneidade das turmas. Segundo ele, *havia alunos de tudo quanto é tipo na sala de aula: alguns com extrema dificuldade e que não faltavam; outros mais desligados e com maior facilidade.* Para Lucinda, os estudantes do CEAN *tinham muita dificuldade em assimilação e compreensão do conteúdo.* Em outro momento de sua narrativa, ela também afirmou: *É lógico que havia muita dificuldade de compreensão, da sequência, da regularidade ali, de realização dos exercícios.*

Pedro Mauro também descreveu esses problemas, afirmando que os alunos da EJA enxergavam a Matemática *como sendo um “bicho-papão”.* *Parecia que eu tinha chegado em um disco voador e tinha descido ali. Era uma coisa completamente distinta, muito distante pra eles. Tinham muita dificuldade de acompanhamento, de raciocínio lógico para desenvolver problemas, principalmente por escrito. Isso era muito forte.*

Danilo afirmou existir um "mito" de que a Matemática é difícil. E isso não seria somente na EJA, mas na área educacional em geral. Ele descreveu suas estratégias para romper com esse mito: (...) *acredito que os alunos achavam que era uma disciplina difícil, mas eu procurava tirar esse mito mostrando que a Matemática estava presente em tudo na vida deles, o tempo todo, em situações que envolvem supermercado, compras ou troco, por exemplo. Dessa forma, a Matemática fica mais próxima deles. Porém, nas primeiras aulas, eles ficavam resistentes: “Nossa, vai ser muito difícil. É difícil”.* *Eu procurava sempre desmistificar isso, para deixá-los bem à vontade para que não ficasse uma coisa maçante, chata.*

Dizer que a Matemática é difícil tem se tornado uma expressão naturalizada, que é

(...) resultante de ressignificações atribuídas a fatos que marcaram a história da disciplina. O aluno reconhece este discurso que circula no senso comum e na comunidade escolar e, ao coabitar com os efeitos de sentido deste pré-construído, filia-se a ele; porém, ao interpretá-lo, acrescenta sentidos seus. (SILVEIRA, 2011, p. 761).

Essa dificuldade frequentemente declarada pelos alunos também é influenciada pela mídia que, segundo Marisa Silveira (2011), contribui para que se perpetue esse discurso. Para Cabral (2007), o que expressam os educandos da EJA acerca de suas dificuldades com a Matemática não é apenas consequência "de um estranhamento do modo escolar de perceber e divulgar o conhecimento matemático, mas é, também, resultado da elaboração de discursos sobre a matemática proferidos em diferentes instâncias da sociedade" (p. 99).

Concordamos, portanto, com Fonseca (2005) que esse enunciado sobre a dificuldade em Matemática, já incorporado pelos alunos da EJA, é uma marca da ideologia, "que faz com que sejam raras as alusões a aspectos sociais, culturais, didáticos, ou mesmo de linguagem ou da natureza do conhecimento matemático como eventuais responsáveis por obstáculos no seu aprendizado" (p. 21).

Nossos entrevistados, ao narrarem suas experiências docentes, acentuaram a marca da dificuldade que captaram nas interações com os estudantes jovens, adultos e idosos. Inclusive, essa visão já havia sido constatada em outros meios. Em 2003, foi publicado um caderno contendo dados estatísticos do ensino noturno na Rede Municipal de Betim²⁷⁶. Estes dados, obtidos em pesquisa realizada por amostragem, tinham por objetivo investigar o perfil de docentes, discentes e pedagogos que compõem o noturno, de modo que essas informações pudessem subsidiar a organização do trabalho pedagógico das escolas. Apresentamos abaixo um dado curioso. Segundo a pesquisa realizada, 35% dos alunos do segundo segmento entrevistados afirmaram que a área de conhecimento em que mais tinham dificuldade era a Matemática:

ÁREA DE CONHECIMENTO COM MAIOR DIFICULDADE	1º SEGMENTO (%)	2º SEGMENTO (%)	ENSINO MÉDIO (%)
ARTES	4	4	1
CIÊNCIAS	10	11	10
GEOGRAFIA	9	9	13
ENSINO RELIGIOSO	3	1	
HISTÓRIA	10	11	8
INGLÊS	12	16	22
MATEMÁTICA	35	35	41
PORTUGUÊS	33	15	13
NENHUMA	5	8	13

Figura 18 – Dados da pesquisa - Área de conhecimento mais difícil (BETIM, 2003a, p. 19)

²⁷⁶ Tivemos acesso a esse documento por meio do Conselho Municipal de Educação de Betim.

Entretanto, também era a área de conhecimento de que mais gostavam, segundo 30% dos estudantes:

Tabela 32

ÁREA DO CONHECIMENTO QUE MAIS GOSTA	1º SEGMENTO (%)	2º SEGMENTO (%)	ENSINO MÉDIO (%)
ARTES	10	18	12
CIÊNCIAS	14	27	16
GEOGRAFIA	8	17	13
ENSINO RELIGIOSO	8	10	6
HISTÓRIA	7	15	16
INGLÊS	4	11	12
MATEMÁTICA	46	30	35
PORTUGUÊS	29	15	15
NENHUMA	3	1	6

Figura 19 – Dados da pesquisa - Área de conhecimento preferida (BETIM, 2003a, p. 19)

Esses dados evidenciam que, mesmo atribuindo certa dificuldade a sua aprendizagem, a Matemática é uma disciplina considerada importante, com a qual os estudantes do CEAN desejavam conviver. Afinal, "a Matemática não é só um instrumento: é um modo de compreender e expressar a realidade própria de uma cultura – *à qual os alunos querem ter acesso!*" (FONSECA; CARDOSO, 2005, p. 71, grifo nosso).

Fonseca (2005) avalia como fundamental a indagação, pelo educador, sobre os valores conferidos pelos alunos e alunas da EJA ao ensinar e aprender Matemática na escola. Conforme ressalta Apple (1997), os estudantes, por trazerem consigo suas biografias de classe, raça, religião e gênero, aceitam, reinterpretam e rejeitam seletivamente o que é considerado como conhecimento legítimo.

Outro aspecto levantado pelos professores se refere às diferenças de aprendizagem entre os estudantes do CEAN. Apesar de terem sido analisadas como respeitosa as relações entre esses educandos, quando direcionamos o foco para questões de aprendizagem em Matemática, os depoentes reiteraram as dificuldades, especialmente dos mais velhos, quando comparados aos mais jovens ou adolescentes. Para Mônica Chateaubriand, *lógico que havia casos de alunos mais fracos e de outros com muita facilidade; mas a gente não tinha esse disparate que se tem hoje. O aluno mais velho tinha um pouco mais de dificuldade, porém, o mais novo ajudava o mais velho, havia muita parceria entre eles*. Justina reafirmou essa ideia, ao dizer que *a diferença é imensa, porque os mais jovens são mais abertos para aprender, entendiam mais quando a gente tentava colocar uma linguagem mais matemática. Agora, os mais velhos, já tinham mais dificuldade. Sempre tinha aquela frase: "Mas no meu tempo não era assim..."*.

Pedro Mauro, no entanto, não via essa relação como sendo harmoniosa em sala de aula: *Era um choque muito grande tanto de... principalmente pela idade e comportamento. Uma falta de respeito dos alunos mais novos com os mais velhos; eles iam à escola única e exclusivamente para se divertir e passar o tempo, e os mais velhos iam em busca de seus conhecimentos mesmo.* Porém, quando mencionou a aprendizagem de adolescentes e jovens comparadas à de adultos e idosos, os primeiros sobressaíram: (...) *fato é que esses alunos mais novos tinham uma maior facilidade que os alunos mais velhos. E isso também gerava um maior desconforto na sala de aula, na relação entre as gerações. Como a matéria que estava sendo ministrada tinha dificuldade muito baixa, os mais jovens conseguiam ter um entendimento rápido. Quando queriam, né? Resolviam as questões e tal, e a partir daquele instante, iam atrapalhar os outros. Os alunos mais velhos, que tinham um conhecimento que era menor, bem mais fraco, se sentiam assim (...) menosprezados (...) eu não diria esse nome, mas assim, incomodados com essa situação. “O menino é novinho, está com tudo aí para poder aprender, e não quer, e eu estou aqui me esforçando pra caramba para poder ver se eu consigo fazer o negócio e eles não levam isso em conta”.*

Sobre as relações entre jovens e adultos nas aulas de Matemática, Schneider (2010) afirma que os estudantes jovens se submetem relativamente menos ao modelo de escola que a escola veicula do que os estudantes adultos. Contudo, são os mais jovens que obtêm um relativo sucesso na escola, sobretudo na aula de Matemática,

talvez porque, na Matemática, a adequação a certo modo de pensar o conhecimento é mais decisiva do que a adequação ao comportamento de aluno que os alunos adultos assumem. Supomos que a maior intimidade de alunos e alunas jovens com os valores que compõem o conhecimento matemático na escola (linearidade, ordenação, formalização, registro escrito, maior adequação a um gênero discursivo típico) coloca-os em vantagem em relação ao público adulto, a ponto de compensar essa inadequação do jovem ao comportamento e à disciplina escolar preconizada pela escola e defendida pelos adultos (SCHNEIDER, 2010, p. 8).

Essa diferença entre os tempos de aprendizagem de jovens e adultos ecoa, segundo Schneider (2010), uma historicidade do tempo escolar nas aulas de Matemática na EJA.

O tempo assume, assim, um papel conflitivo na constituição das práticas matemáticas e das relações geracionais na EJA: tanto um *tempo* que *estabelece cortes geracionais*, quanto um *tempo padronizado*, único, que determina as condições para a aprendizagem, ou não, de matemática na escola (SCHNEIDER, 2013, p. 240, grifos no original).

Muitas vezes os diferentes ritmos de aprendizagem são considerados como um problema a ser enfrentado na EJA. A lentidão dos estudantes adultos, quando comparados aos mais jovens, remeteria

a uma anomalia, a um mau funcionamento, a um afastamento da normalidade escolar, ao passo que o ritmo "rapidinho" dos alunos jovens se aproxima do ideal normalizador, do ritmo "ótimo", que os coloca numa posição melhor na classificação escolar (SCHNEIDER, 2010, p. 95).

Tácito foi um dos depoentes que destacou os diferentes tempos e modos de aprendizagem de estudantes jovens e estudantes adultos. Ele disse perceber, por exemplo, que *os alunos mais velhos buscavam aquela aula mais tradicional. Tanto é que (...) se você propusesse um filme, “Olha, nós vamos assistir o filme tal, pra trabalhar essa matéria, assim, assim, assado”*; no dia, eles não iam, a frequência era baixíssima. Os adolescentes, por sua vez, adoravam, era totalmente diferente. Enquanto o adulto buscava uma aula tradicional de leitura, de cálculo etc, os adolescentes corriam. Eliana confirmou a visão de Tácito: *Eles estavam mais acostumados com aulas expositivas. Se a gente levasse para ver um vídeo, assistir um filme, não era aula*²⁷⁷. Esse fato também foi percebido por Mônica Chateaubriand: *Os alunos mais velhos achavam que escola está apenas no quadro; buscavam um ensino mais tradicional mesmo*²⁷⁸. A professora ressaltou como os alunos do CEAN viam o trabalho com filmes em sala de aula: *“Isso aí não é Matemática; a senhora está dando é filme, então eu assisto na minha casa”*. Os alunos mais velhos reclamavam muito nesses momentos.

Esse estranhamento dos estudantes em relação a novas práticas a que Tácito e Mônica se referem liga-se ao fato de que as referências culturais desses estudantes da EJA são diferentes daquelas nas quais foram elaboradas novas práticas pedagógicas:

Eles estranham a escola. E a escola estranha esses alunos. Eles estranham o modo de conhecer da escola e a escola não reconhece e não sabe negociar com os modos como esses alunos conhecem. É preciso, pois, refletir sobre as estratégias de ensino e aprendizagem voltadas a esse público, e sobre a própria natureza do conhecimento que a escola se propõe a ensinar (ADELINO, 2009, p. 25).

Essa desconfiança ao uso de outras alternativas pedagógicas está ligada a uma concepção de aula "tradicional", "expositiva", "uso de quadro" etc, comum no ensino de

²⁷⁷ Eliana comentou sobre isso também quando narrou as experiências dos estudantes nas atividades que envolviam projetos.

²⁷⁸ Vera Masagão Ribeiro (1999) discute possibilidades de trabalho que buscam romper com essa visão de ensino tradicional na EJA.

Matemática; são representações que esses sujeitos têm do que seja aprender Matemática e do que seja escola.

Tradicionalmente, a prática mais frequente no ensino de Matemática tem sido aquela em que o professor apresenta o conteúdo oralmente, partindo de definições, exemplos, demonstração de propriedades, seguidos de exercícios de aprendizagem, fixação e aplicação, e pressupõe que o aluno aprenda pela reprodução. Assim, considera-se que uma reprodução correta é evidência de que ocorreu a aprendizagem (BRASIL, 1998, p. 37).

A Proposta Curricular Nacional para a EJA (BRASIL, 2002) pondera que acolher os sujeitos a quem essa modalidade de ensino se destina pressupõe conhecê-los em diferentes aspectos: a multiplicidade de motivos que levam essas pessoas a voltar à escola, a postura diante dos conhecimentos e também o ritmo de trabalho em sala de aula. Entretanto, a convivência entre esses sujeitos é identificada, muitas vezes, como um problema para os professores: "a diversidade de interesses, costumes, valores e atitudes é vista como um elemento que dificulta as relações pessoais e o próprio desenvolvimento das atividades em aula" (BRASIL, 2002, p. 90).

Lucinda, entretanto, novamente apresentou um ponto de vista diferente dos demais professores. Para ela, *essa questão de dificuldade era a mesma, tanto para adultos quanto para adolescentes, eu não via muita diferença. A professora percebia que os alunos mais velhos tinham mais interesse. Mas, quando vinha para a realidade deles, eles já se apropriavam mais, acho que pelo motivo de terem maior interesse. Agora, na hora de realização mesmo da formalidade ali, do conteúdo, de realização das atividades a dificuldade era existente, independente da idade.*

Lucinda descreveu suas táticas de trabalho para enfrentar essas dificuldades: (...) *às vezes, você ficava a aula inteira auxiliando os alunos; não tinha aquele tempo de descanso em que você passou o conteúdo e vai sentar... Não, eu passava o conteúdo e eles não entendiam; você tinha que auxiliar, explicar de novo. Não era só ficar ali trabalhando com eles, mas sim, incentivando e, ao mesmo tempo, auxiliando, para que eles tivessem assim aquela autoestima, "nossa, consegui fazer" e aí, para isso, eu dava o atendimento individualizado, na medida do possível. Já para Luiz Carlos, ter paciência era a estratégia fundamental: (...) trabalhar com esses alunos exigia muita paciência. Não querer que eles vencessem o que você esperava que vencessem, por exemplo, em uma, duas, três aulas. Se aquilo não acontecesse, tem que dar prosseguimento... O professor destacou a importância da persistência: *Eles tinham muita dificuldade, é verdade, mas dificuldade existe é para ser**

vencida. Uns venciam com mais facilidade, outros demoravam um pouco mais, mas no final, de uma maneira ou de outra, eles caminhavam. Isso é normal, até hoje; cada um tem seu tempo de aprendizagem. Mas tem que saber que todos são capazes, um mais rápido, outro mais lento... E não desistir nunca.

As falas de Lucinda e Luiz nos remetem às considerações de Freire (2004) sobre o respeito ao educando por parte do educador:

Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também (...) em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. Isso exige de mim uma reflexão crítica permanentemente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos (p. 68).

O empenho por parte do professor destacado por Lucinda e Luiz também foi relatado por Justina como uma de suas estratégias docentes. A professora alegou que precisou rever seu modo de trabalho logo que começou a lecionar no CEAN: (...) *no começo, eu era muito rigorosa e queria dar todo o conteúdo, mas eu via que minha aula estava chata, eles não estavam gostando nem de mim e nem da aula e não estavam tirando boas notas. Eu notava isso pela cara deles... Além disso, já era no turno da noite, os alunos chegavam cansados e eu ainda dou uma Matemática "pesada", que eles não dão conta... Eles não sentiam felicidade nenhuma com isso... A alegria deles era em acertar as coisas. (...) A felicidade deles era lembrar que aprenderam aquilo e ainda estarem se lembrando que um dia aprenderam. Como se fosse um prêmio de que a memória estava funcionando. (...) Então, eu decidi mudar isso.*

Outra forma de relativizar essa dificuldade, segundo os entrevistados, seria por meio de estratégias pedagógicas que buscassem "aproveitar" os conhecimentos da vida cotidiana e social dos educandos ou, ainda, mostrar a eles a relevância daqueles conhecimentos em outros contextos. O professor Vila, por exemplo, afirmou perceber que o conhecimento dos estudantes, aqueles que provêm das suas experiências culturais, contribui sobremaneira para a aprendizagem em Matemática. *Em relação ao CEAN, eu percebia que o aprendizado, seja do adulto ou do jovem, era melhor, sempre foi. Primeiro, por causa das experiências de vida da pessoa. A pessoa já tinha uma "matemática acumulada" grande, então era só "transformar" aquele conhecimento que ele tinha em matemática, mas oficializando, de modo que ele conseguisse associar o conteúdo com o seu conhecimento acumulado. Esse era um dos pontos que eu acho que é sempre muito diferente. Avaliamos que isso traduz a recomendação de*

Freire (2001) para que não seja esquecida na escola, a experiência social de que participam os estudantes, sua formação, suas crenças, sua cultura, sua opção política, sua esperança.

Darli ponderou para a necessidade de se existir uma compatibilidade entre a Matemática e a vida social dos educandos: para (...) *o aluno jovem ou adulto, que chega lá na escola, que função tem essa bendita dessa Matemática para ele? Não é isso, se você pensar que a grande maioria está inserida no mercado de trabalho? Que função tem essa Matemática, para o sujeito, por exemplo, que é arquivista? Para quem trabalha em almoxarifado ou é encarregado da limpeza? (...) Se for uma pessoa que, por exemplo, é pedreiro, encarregado de obras ou pintor, ele pode encontrar significado para isso e fazer uma relação em grande parte do conteúdo. Mas e para os outros? Acredito que é esse distanciamento da realidade, de a gente não entender para que serve esse saber que afasta as pessoas da Matemática.*

A relevância da associação entre conhecimentos escolares e conhecimentos cotidianos dos estudantes é enfatizada em passagens como a transcrita a seguir, que acentuam a sua fecundidade para que o aprendizado tenha significado para o aluno da EJA.

O valor educacional que a matemática adquire na EJA depende do significado do que se ensina e do que se aprende; se as atividades desenvolvidas não têm sentido para o educando, se não há relação com a sua realidade e com o que ele deseja aprender, a permanência desse indivíduo na sala de aula estará comprometida. O aprendizado só terá significado se a matemática ensinada lhe for útil e real, se fizer parte do seu contexto de vida. Através de suas práticas sociais o educando da EJA já desenvolve conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, cabe ao educador levá-los à sistematização destes saberes (FARIAS, 2010, p. 34).

Para Darli, além desse problema curricular e do distanciamento em relação à realidade, há uma dificuldade de diálogo entre a Matemática e as demais disciplinas: (...) *a nossa formação não nos possibilitou o diálogo com outras áreas. Em relação a Português para mim é fácil, qualquer coisa que se fizer para mim é uma linguagem. Mas como a área da Matemática pode se sentar com coletivo e dialogar, por exemplo, com a revolução de 30? Como transpor os conhecimentos? Nesse sentido, eu acho que a grande dificuldade da Matemática, e aí vejo isso hoje, mas na época das formações também era assim, a dificuldade do professor de Matemática de se vestir de generosidade para flexibilizar seu uso. A visão era “eu tenho que dar essa Matemática” e não dialogavam com ninguém. Eu percebia isso em relação aos professores.*

Ela atribuiu essa falta de diálogo entre a Matemática e as outras áreas do conhecimento ao *olhar do professor de Matemática, especificamente na EJA*, que, às vezes, é

muito limitado, como se a Matemática ficasse em um pedestal. Percebo que, de um modo geral, as pessoas têm muito a visão de que só aprende Matemática quem é iluminado. Uma coisa assim: “Ah, todo mundo pode fazer História, pois História é fácil, é só ler”. Ou ainda, “Todo mundo pode fazer Educação Física”. (...) Assim sendo, penso que a Matemática muitas vezes se distancia e não dialoga com outras coisas.

Assim como Darli, Eliana vislumbrou que a mudança da postura do professor de Matemática é fundamental, posto que ele *é uma das peças principais do processo*. Ela justificou: *Os alunos mais velhos, que estavam longe da escola muito tempo, chegam com muita dificuldade cognitiva, principalmente em Matemática. Acha que é um “bicho de sete cabeças”; trazem aquela marca da escola tradicional em que se cobrava a memorização... E esses alunos falharam justamente aí. Muitas vezes a escola faz algumas tentativas de superar essas falhas, mas nem sempre funciona. Cria problemas fictícios, tipo aqueles com desenhinhos, três patinhos, menos dois patinhos, aí já vai tirando... Vi muito isso; era complicado*. Eliana contou como acompanhava esses professores: *Por isso, eu sempre olhava os materiais dos professores, a metodologia que estava sendo trabalhada; tentava dar algumas ideias, discutir mesmo com eles sobre isso.*

Um olhar para o educando da EJA necessitaria, então, ser diferenciado (SOARES; SOARES, 2014) no sentido de levar em conta suas especificidades, contemplando uma diversidade de modos de conhecer e almejando um ensino de Matemática que atenda suas demandas e expectativas. É o que nos diz Freire sobre escutar os educandos, pois é nessa escuta que aprendemos a falar com eles: “o educador que escuta aprende a lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele” (FREIRE, 2004, p. 113).

Reiteremos assim, a importância da formação do professor de Matemática para atuar na EJA, tal como ressaltaram a ex-coordenadora Darli e a pedagoga Eliana. Elas descreveram como atuavam junto aos educadores, buscando contribuir para sua formação. Assumem, pois, posições de sujeitos que são diferentes das dos outros depoentes, condicionadas pelo lugar que ocupavam e pela função que cumpriam. O discurso dessas pessoas, especialmente aquelas que exercem cargos de coordenação ou gestão, permite analisar, segundo Danièle Voldman (2006), “como esses atores compreendem e analisam, por dentro, os mecanismos políticos e estratégicos da decisão” (p. 40). No entanto, a diversidade de *status* desses colaboradores advém não só da função que ocupam, mas dos objetivos da pesquisa que se pretende desenvolver. Afinal, nenhuma testemunha se assemelha a outra, cada uma tem sua singularidade.

As narrativas dos educadores demonstraram estar carregadas de emoções e juízos de valor, permitindo "a elaboração de imagens de si, do outro e do mundo que provocam uma reflexão da experiência pessoal" (AUAREK; NUNES; PAULA, 2014, p. 128). Por meio dessas narrativas, atentamos para detalhes da história do CEAN que não foram perceptíveis nos documentos: as representações sobre os educandos da EJA, sobre o ensino de Matemática e as estratégias utilizadas. Esses discursos, bem como nossa disposição ao comentá-los aqui, são permeados pela “verdade” de quem os produziu e a “verdade” de quem os interpreta. Ou, ainda, definem e selecionam "as formas pelas quais as pessoas representaram ou representam suas histórias e sua historicidade e se apropriaram ou se apropriam da memória individual ou coletiva" (SAMARA, 2007, p. 82).

6.4 – Estratégias, materiais e modos de ensinar Matemática

A busca do sentido do ensinar-e-aprender Matemática será, pois uma busca de acessar, reconstituir, tornar robustos, mas também flexíveis, os significados da Matemática que é ensinada e aprendida (FONSECA, 2005, p. 75).

Nesta seção apresentamos os comentários dos depoentes, investigando "os modos como vem se dando a atuação desses professores, como eles se vêm apropriando dos materiais didáticos, como vêm seguindo ou subvertendo as orientações legais em vigor" (GOMES, 2014, p. 16). Em especial, destacamos as representações sobre as estratégias pedagógicas, os modos de ensinar Matemática no CEAN e os materiais e recursos de apoio às aulas.

Tácito, assim como outros educadores, declarou ter utilizado estratégias variadas, levando em conta o perfil da modalidade de ensino. *Para trabalhar com esses conteúdos, eu procurava estratégias variadas, porque havia alunos de tudo quanto é tipo na sala de aula: alguns com extrema dificuldade e que não faltavam; outros mais desligados e com maior facilidade.* Em relação aos estudantes adultos, Tácito disse que alguns *tinham um pouco de “aceitação no seu modo”*. Essa aceitação a que o professor se refere é o que Freire (2013) chama de “saberes de experiência feitos”; conhecimentos elaborados nas experiências existenciais dos alunos nos locais e nas práticas em que estão inseridos. "É a sabedoria ingênua, do senso comum, desarmada de métodos rigorosos de aproximação ao objeto, mas que, nem por isso, pode ou deve ser por nós desconsiderada" (FREIRE, 2013, p. 181-182). O respeito a esses conhecimentos "(...) implica necessariamente o respeito ao contexto cultural. A localidade dos educandos é o ponto de partida para o conhecimento que eles vão criando do

mundo. 'Seu' mundo em última análise é a primeira e inevitável face do mundo mesmo" (FREIRE, 2006, p. 85-86).

Para Tácito, essa "aceitação no seu modo" estaria relacionada a uma resistência a assuntos nos quais os educandos já possuíam algum tipo de conhecimento e não concordavam com o "modo escolar" de abordá-los. *Por mais que você explicasse: "não, o senhor está certo, eu estou certo e as outras pessoas também estão certas", eles questionavam: "Não, não você complica demais, aqui é só fazer isso, isso, isso. Eu mexo com isso rapaz, eu sou pedreiro". Então, às vezes acontecia uma certa "confusãozinha" na sala de aula. Nessas situações eu tentava amenizar, argumentando: "Olha, tudo isso que o senhor está aplicando tem um fundamento por trás. Por exemplo, por que o senhor mede 60 e mede 80 para achar o esquadro?". Ele respondia: "Porque é assim, o meu pai fazia assim." Aí, eu tentava mostrar como era dentro da Matemática, dizendo que existe um triângulo e tal. Ele, de início, não aceitava, mas depois você vai conduzindo, mostrando outras formas: "Você não precisa medir só o tamanho seis e oito, você pode medir qualquer distância, sabia disso?". Aí você começa a aprofundar mais com o aluno e acaba aprendendo com eles também.*

Parece-nos que Tácito expressa a ideia de Freire (2006) sobre não limitar o ato educativo a esses "saberes de experiência feitos"; mas dialogar com eles, problematizá-los, estabelecendo uma síntese entre os saberes aprendidos na "escola da vida" e aqueles aprendidos na "vida da escola" (FISCHER; LOUSADA, 2010a).

O que tenho dito sem cansar, e redito, é que não podemos deixar de lado, desprezado como algo imprestável, o que educandos, sejam crianças chegando à escola ou jovens e adultos a centros de educação popular, trazem consigo de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática na prática social de que fazem parte. Sua fala, sua forma de contar, de calcular, seus saberes em torno do chamado outro mundo, sua religiosidade, seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos, dos conjuros (FREIRE, 2006, p. 85).

Justina contou uma situação semelhante à de Tácito quando foi ensinar o mesmo conteúdo, o Teorema de Pitágoras. Ela disse que logo que iniciou o trabalho acreditava que os conhecimentos dos estudantes iriam ajudar muito: *"Todo mundo que trabalha na construção civil, em obra, vai poder ver me ajudar aqui". Primeiro, eu perguntei como eles fazem para saber que uma porta, um canto ou uma parede está "no esquadro"*²⁷⁹. *Eles mesmos explicaram que medem 60 cm de um lado, 80 cm de outro e depois tem que dar 1 metro entre elas, que seria a medida da hipotenusa. Mas eu questioneei: "Ótimo, isso mesmo,*

²⁷⁹ Dizemos que uma parede está "no esquadro" quando sua quina mede 90°.

mas e se a obra for pequena? Se eu não tiver esse espaço para eu medir, se for bem pequeno e não der para alcançar 60 cm de um lado e 80 cm de outro? Como eu faria se não tivesse espaço suficiente para fazer essa medida?”. Eles tentaram argumentar: “Não, mas isso funciona para obra grande, para pequena não dá certo”.

A professora continuou: Nesse momento eu comecei a ensinar o “Teorema de Pitágoras”, com todas aquelas provas de várias maneiras... Foi uma briga com quem já sabia fazer com as medidas, um enfrentamento mesmo, como se eu estivesse desconstruindo tudo aquilo que eles já sabiam. Mas depois de algum tempo, alguns alunos até comentavam que tinham testado esse “método” e viam a recompensa depois: “Deu certinho, dá para fazer com qualquer medida. Nós fizemos várias vezes e até ensinei ‘os caras’ lá a fazer”; se referindo ao fato de terem ajudado seus colegas de trabalho a usar o “Teorema” com medidas diferentes daquelas com que estavam acostumados, como 60 e 80 centímetros.

Tácito relatou que, em situações nas quais os alunos e as alunas da EJA debatiam e traziam considerações de sua vida pessoal e profissional, ele, na posição de professor, aprendia muito também: Uma vez eu fiquei muito curioso em uma situação de sala de aula. Fiz um desenho de uma figura irregular, parecido com um retângulo, e pedi para ele calcular uma área aproximada. Rapidamente, o aluno que era pedreiro falou: “Dá tanto”. Eu perguntei: “Como é que você fez?”. E ele estranhou: “Você não sabe fazer isso não?” Eu falei: “Não, não sei não. Não sou pedreiro”. E ele me explicou: “Não, como você tem uma figura assim desse tipo, assim você quer colocar azulejo, quer colocar alguma coisa, você mede o meio dela. Então pega uma altura média, não é nem a maior, nem menor, pega a altura média, multiplica o comprimento e sempre dá certo, sempre dá certo”. Então, em situações como essa, eu aprendia muita coisa, porque eu ia querer decompor a figura, mostrar que se podem formar vários retângulos... Mas aí acaba que esses alunos traziam para a sala de aula muita experiência. Essas situações eram muito interessantes porque eu gosto muito dessa área.

Vila argumentou que trabalhava muito com História da Matemática. Como os conteúdos eram voltados ao trabalhador, com uma metodologia voltada para o saber dele, nós tentávamos olhar seu espaço e seu tempo, associando a questão cultural à Matemática. Outras estratégias foram lembradas pelo educador: Também tinha a comemoração do “Dia Nacional da Matemática”; nós organizávamos diversas atividades nesse dia. Trabalhávamos com desafios, jogos matemáticos e lógicos, sudoku, xadrez... Também trabalhávamos com Olimpíadas de Matemática: a gente formava as equipes e elas resolviam desafios; aquele

programa do Silvio Santos, nós fazíamos um “Show do Milhão da Matemática”²⁸⁰. Tínhamos vários jogos, tipo Capicua²⁸¹, por exemplo. (...) Nas minhas aulas, eu dava os exercícios tradicionais, mas sempre trabalhando com outras coisas, jogos etc. Tentava montar grupos...

O trabalho com jogos também foi citado por Mônica Chateaubriand. Ela comentou que nas aulas de números inteiros, *havia alguns joguinhos bem interessantes*. Contudo, era comum os estudantes mais velhos se sentirem incomodados com esse tipo de aula. *Nessas aulas, os alunos mais velhos falavam assim: “Que horas a senhora vai começar a dar aula?”. Para eles, um jogo não era aula, achavam que eu estava enrolando. Alguns até falavam: “Sabe, eu estou cansado, vim direto do serviço. Se a senhora não for dar aula, eu vou embora para minha casa”. Era complicado esse convencimento, pois os jogos ajudavam muito nessa parte de números inteiros e na parte de fração também.*

Sobre a abordagem de frações, Mônica contou que trabalhava com recortes: *Colocava os alunos para cortar um inteiro e ver que um meio mais um meio dá um inteiro. Havia um outro jogo que trabalhava com a ideia de equivalência para mostrar, por exemplo, que dois quartos e um meio é a mesma coisa. Esse jogo é um quadro que você entrega e o aluno vai encaixando as frações e ganha quem encaixar tudo primeiro.*

Com relação a recursos pedagógicos, Danilo mencionou que havia, *é claro, aulas bem maçantes, mas outras também em que a gente conseguia trabalhar coisas mais legais, como um trabalho com folhetos, em que analisávamos, fazíamos cálculos... O aluno via o que estava aprendendo, pois ia aplicar na prática quando chegasse a um supermercado para comprar*. Tácito também utilizava esses materiais: *(...) eu gostava muito também de levar recortes de jornal para trabalhar com o preço do dólar, por exemplo, e a partir daí, discutir outros assuntos, como números decimais.*

Justina, semelhantemente, narrou: *Eu levava folhetos de propaganda de móveis e calculávamos as prestações ou mesmo verificarmos se realmente o preço à vista era igual ao parcelado, porque antigamente não havia essas informações nos folhetos. Hoje é obrigado a colocar. Vamos supor que era 590 reais à vista ou 12 prestações de 59 reais e 90 centavos. Os alunos faziam as contas e verificavam que o preço aumentou e de quanto tinha sido esse*

²⁸⁰ Mônica Raquel lembrou que o professor Danilo, também na época do CEAN, fez o programa “Show do Milhão” e até se vestiu Silvio Santos. *Ficou uma graça esse trabalho*, ela contou. O próprio professor, que também foi nosso entrevistado, não mencionou esse trabalho.

²⁸¹ Capicuas são números palíndromos, ou seja, quando lidos da esquerda para a direita ou da direita para a esquerda, representam sempre o mesmo valor. Por exemplo, 626 e 3223. Para se obter um “número capicua” basta escolher um número qualquer, inverter a ordem dos seus algarismos e somar com o número escolhido. O resultado obtido será sempre um número palíndromo. Se não for, repete-se o processo até se encontre um “número capicua”. Conferir em <http://matematicaenigmatica.blogspot.com.br/2009/11/numeros-palindromos-ou-capicua.html>. Acesso em 20 de fevereiro de 2015.

aumento. Eles adoravam fazer isso e depois até falavam mal das lojas: “É uma roubalheira, enganando a gente”. Virava mesmo uma discussão. Ela continuou: Eles também gostavam de trabalhar com a conta de luz ou de água, para conferir se o valor a pagar estava correto. Então havia várias coisas, mas o que eles precisavam ouvir era a partir da necessidade deles, do dia a dia mesmo, e não coisas que eles nunca viram.

A utilização de formulários de banco também foi indicada por Justina como um objeto didático em suas aulas: *Uma vez, levei um envelope de depósito de banco, porque eles não sabiam preencher; é um formulário simples, em que basta colocar o nome, o número da conta, o valor em dinheiro, tipo de conta, se é corrente ou poupança. Eles não sabiam fazer isso. Levei um monte de envelopes que peguei no banco (risos) e fizemos uma atividade de “faz de conta”, simulando um depósito no caixa eletrônico de um banco. Eles ficavam tão alegres, só faltava colocar dinheiro lá dentro e querer depositar (risos). Também fazíamos atividades de preencher cheque. Havia alguns alunos que nunca tinham preenchido um. Eles ficavam em uma felicidade danada! Alguns falavam: “Nunca mais vou pedir para o fulano fazer para mim! Já sei fazer”. Eles sentem uma satisfação com coisas que para a gente parecem tão simples! A sensação de que eles dão conta de fazer, de preencher um formulário, preencher um envelope de depósito... Outro dia, até achei um monte desses formulários lá em casa, era do Banco Real na época. Hoje nem existe mais. Uma vez eles me perguntaram o que era um “cheque assustado” (risos). Na aula seguinte eu expliquei tudo sobre os tipos de cheque: caução, sustado, cheque nominal, pré-datado etc. Eles queriam aprender essas coisas.*

É recorrente nas pesquisas sobre EJA (FONSECA, 2001; CARDOSO, 2002; CABRAL, 2007; FARIA, 2007; LIMA, 2007; RIBEIRO, 2007; ADELINO, 2009; FERREIRA, 2009; SCHNEIDER, 2010; SIMÕES, 2010; LIMA, 2012; MIRANDA, 2015) que o trabalho pedagógico nas aulas de Matemática na EJA implica a negociação com os diferentes tipos de conhecimento e o reconhecimento das demandas e das motivações do público para a qual essa modalidade se destina.

A pouca ou nenhuma consideração dessas demandas e contribuições apresentadas pelo aluno adulto não deriva apenas de uma concepção didática tradicionalista, ou da falta de alternativas para esse trabalho. A opção por certas linhas de abordagem é, também, reflexo das representações que educadores e instituições construíram sobre os alunos da EJA (...) (FONSECA, 2005, p. 36).

Mônica Chateaubriand relatou que outro artifício que ajudava muito nas aulas de Matemática era a premiação. *Uma coisa que dava certo era premiar os alunos com bons*

resultados e aqueles que conseguiam demonstrar uma melhora, mesmo que não fosse o aluno que tirou “A”. Se ele conseguiu sair daquele lugar de sempre e melhorar, esse também ganhava um prêmio. Acredito que isso era um incentivo, pois nós não trabalhamos de graça, nenhum professor, ninguém. E a gente quer que o aluno trabalhe de graça? Vejo pessoas da Psicologia e da Pedagogia falando: “É um absurdo dar bala, dar bombom”. Da minha experiência, digo que funciona; então vou usar. No noturno, se eu promettesse uma caixa de bombom para as três maiores notas da sala, eles disputavam para conseguir a maior nota. Isso fazia com que os alunos se esforçassem mais, até o “fraquinho” melhorava. E o adulto, na hora que consegue acertar, é uma alegria!

Para a professora, *aluno é aluno, independente da idade, gosta de agradinhos... (...) Se eu escrevesse no caderno de alguém “Parabéns!”, vinham outros alunos, até pessoas com 50 anos e pediam: “A senhora não vai escrever no meu caderno não?”. Posturas como esta, segundo Mônica, eram produtivas nas aulas de Matemática.*

Um outro recurso pedagógico utilizado pelos educadores do CEAN foi o desenvolvimento de projetos. Percebemos, a partir da fala dos sujeitos que entrevistamos, que essas atividades não eram vistas como o "carro-chefe" do curso (assim como na suplência), mas como mais um recurso para tornar mais interessantes as aulas em geral, inclusive as de Matemática.

Tácito disse que *desenvolvia muitos projetos; projetos flexíveis ótimos. A gente conseguia dividir a turma em alguns dias da semana, para trabalhar os níveis de dificuldade. Então, por exemplo, eu ficava responsável pela parte de Matemática (eu e a Justina). Ele explicou a dinâmica de organização desses grupos: Eu não vou lembrar o número de turmas, mas a gente dividia tipo assim, oito turmas em quatro grandes grupos. Alguns grupos bem básicos mesmo, com muita dificuldade, em que você ensinava até o posicionamento para fazer uma soma. Outros grupos tinham um nível um pouco mais avançado, médio, bom, aquele que você pode puxar um pouco mais, que podia trazer coisas diferenciadas que não trabalharia dentro de uma sala de aula normal, tipo “Teorema de Pitágoras”, por exemplo, uma equação de segundo grau, conteúdos um pouco mais puxados. Esses arranjos, de acordo com o professor, aconteciam sempre. Toda semana a gente tinha um dia específico para fazer esses grupos flexíveis. Lembro-me que funcionou um ano inteiro assim, depois no ano seguinte foi em outros moldes, já fazendo o Atendimento em Pequenos Grupos, os APGs. Então, no horário que você tinha de estudos, selecionava-se alguns alunos, tirava de sala e fazia um estudo ali com eles separadamente.*

Um dificultador, porém, segundo Tácito, era fato de os alunos da EJA não gostarem muito de trabalhar em grupo. *Nos APGs não tínhamos tanto problema porque fazíamos pouco. Por isso, o trabalho em grupo era muito raro à noite; era mais aquele tradicional mapeamento em filas. Acredito que essa dificuldade de trabalhar em grupo era mais por timidez mesmo; os alunos gostavam de ficar na sua zona de conforto.*

O atendimento em pequenos grupos também foi mencionado por Vila, dentre outros tipos de projetos desenvolvidos pela sua escola: *A gente trabalhava em pequenos grupos com projetos, todos os tipos de projeto que você pode imaginar: nós tínhamos as noites culturais uma vez por mês, atendimentos em pequenos grupos. Não era só atendimento por pequeno grupo, não. Havia dias em que a gente trabalhava só determinados conteúdos; todos os professores ao mesmo tempo, uma espécie de intervenção. A gente fazia, dividia por blocos as coisas. Era uma organização bem semelhante à descrita por Tácito.*

Vila citou outros projetos, especialmente ligados à hanseníase, porque é um assunto impactante na região da escola onde lecionava. *Uma das coisas de que eu faço parte desde 1981 é de um movimento chamado MORHAN – Movimento de Reintegração das Pessoas Atingidas por Hanseníase, que discute a questão da hanseníase do ponto de vista dos pacientes, das pessoas que sofrem o preconceito. Então, nesse período em que o debate sobre o ciclo era grande e as pessoas também estavam mais abertas a todo tipo de experiência, nós desenvolvemos muitos projetos sobre esse assunto. O MORHAN tinha uma rádio comunitária e a gente utilizava essa rádio uma vez por semana. Nós tínhamos um programa que era planejado pelos alunos. Ele explicou as tarefas que os estudantes do CEAN desenvolviam nesse projeto: Eles elaboravam e apresentavam; a gente colocava, em cada sala, um aparelho de rádio e a cada semana um grupo de alunos fazia o programa, que era ao vivo. A equipe ia para o estúdio, no horário de aula, apresentar o programa. A pauta era composta por diversos assuntos. Então, claro que variava conforme a época, mas eles planejavam tudo e havia sempre um professor por semana, de referência. Nesse programa havia algumas coisas de formação, de conteúdos, informações da comunidade, música, receitas... Era um programa bem cultural, de informação e alguns conteúdos escolares. O estúdio ficava aqui perto, bem próximo da escola. Nessa época, praticamente todos os alunos passaram no estúdio. Era muito interessante mesmo.*

Rozana, que trabalhava na mesma escola de Vila, comentou sobre essa mesma proposta: *O mais legal desses projetos foi um programa de rádio que criamos em que toda semana uma turma de estudantes elaborava a programação e apresentava o programa. Na comunidade havia uma estação de rádio, chamada de “Rádio MORHAN” (Movimento de*

Reintegração Hanseniana). A cada semana, uma turma elaborava um programa de meia hora e os demais alunos da escola ficavam em sala de aula escutando. A gente saía da escola com esses alunos, íamos para a rádio e eles faziam o programa, direcionado para a escola e para a comunidade. Na outra semana eram outros professores com outra turma que elaboravam o programa. Era um projeto muito dinâmico. Vila lembrou ainda que era possível associar esse projeto de rádio à Matemática: (...) no programa de rádio que nós fazíamos, eles [os estudantes da EJA] tinham que calcular o tempo, programar, fazer planejamento; é um estilo de matemática.

Outro projeto mencionado por Vila e Rozana foi a “noite cultural”. Segundo Vila, esse evento acontecia sempre uma vez por mês, na sexta-feira, e tinha apresentações com os mais diversos assuntos. Rozana, que nomeou o projeto como “sexta cultural”, lembrou que os estudantes apresentavam várias peças teatrais. Observamos que essa prática era comum nas escolas que ofereciam o CEAN. Lucinda contou que, como a sexta-feira era o dia em que havia menos alunos na escola, a gente fazia algum projeto que tinha culminância nesse dia. Chamava-se “sexta cultural” e a frequência dependia muito. Às vezes era uma vez no mês. A gente sempre fazia atividades em que eles tinham que apresentar alguma coisa; atividades artísticas, e ali estava o conteúdo que eles tinham que elaborar, fazer, construir. Todas as disciplinas se envolviam e a culminância desse trabalho se dava na sexta-feira, para garantir presença. Ao longo da semana a gente ia trabalhando com eles dentro dessa perspectiva. Danilo e Pedro Mauro foram outros depoentes que citaram esse projeto.

Os colaboradores relataram o desenvolvimento de outros projetos. Rozana citou um que envolvia poemas: *Dependendo do que era comemorado naquela semana ou mês, uma data comemorativa, ou mesmo o que acontecia durante a semana, às vezes, algum problema nacional, alguma doença, alguma coisa, os alunos elaboravam um poema em cima desse assunto e apresentavam para a turma. Nesse projeto a gente trabalhava muito sob tensão, porque todo dia tinha que produzir alguma coisa. Mas foi muito bom. Para Vila, havia muitos projetos interessantes e a gente conseguia envolver os alunos nos projetos. Havia muitas viagens, visitas culturais, cinema, teatro...*

Mônica Chateaubriand narrou que sua escola proporcionava aos educandos do CEAN alguns passeios no final de semana. *Fomos a Ouro Preto, por exemplo, e todos os professores participaram. A Matemática participava dando apoio, pois nesses passeios não havia muito o que se trabalhar de conteúdo. Mas a gente participava.* Justina, assim como Mônica, sublinhou a dificuldade de a Matemática se adequar aos projetos: *Havia muitos projetos culturais, mas Matemática custa para entrar em algum lugar...* Danilo, igualmente, ressaltou

que de Matemática *não havia nenhum projeto específico. Como nós, professores, trabalhávamos de forma integrada, não havia nada específico. Mas a gente colaborava muito nas apresentações dos alunos, nas atividades culturais, por exemplo.*

Mônica Chateaubriand informou que, para participar dos projetos em sua escola, era preciso que os estudantes da EJA tivessem um bom aproveitamento em sala de aula: *Se o aluno não fosse bem na minha disciplina, não participava do passeio; lógico que eu usava esses artifícios para fazer a pessoa estudar. A professora justificou o uso desses métodos: Essas “trocas” funcionavam bastante. Outra coisa de que os alunos gostavam muito era de participar de campeonatos. Houve uma época que tinha a disciplina de Educação Física e alunos adoravam ficar na quadra, mesmo os da noite. Muitos adultos não; eles preferiam ficar na biblioteca ou “bater papo” conosco. Para participar desses campeonatos era importante ter bons resultados. Com isso, a gente conseguia a disciplina em sala de aula em função da troca de se ter os campeonatos depois.*

Pedro Mauro reafirmou a existência de projetos, explicando que uma vez por semana os docentes se reuniam, no horário de trabalho, para elaborar projetos com os alunos. *Então, tinha muitos passeios e atividades culturais. (...) Às vezes, tinha uma professora que estava com um projeto para desenvolver e nós, as outras matérias, íamos encaixando o que a gente podia fazer ali, para trabalhar com eles também.*

Quanto a projetos específicos das aulas de Matemática, Tácito se recordou de um deles, *em que os alunos construíam muita casa utilizando papelão. (...) Esses trabalhos nós fazíamos na aula de arte²⁸² ou mesmo naqueles horários flexíveis.* Nessas tarefas era possível trabalhar a parte de geometria: *Todo mundo trabalhava, fazia algum artesanato utilizando as figuras geométricas, mosaicos, muita coisa legal mesmo.*

Ainda associado à arte, Justina lembrou-se de um projeto em que os estudantes jovens, adultos e idosos precisavam *de Matemática para medir e não desperdiçar material (risos). Eu pedi a eles que trouxessem latas de qualquer tipo, desde que tivessem tampa. Usamos E.V.A.²⁸³ para forrar as latas. Eu criei uns trançados tipo cestinha, com retalhos de E.V.A., e ia colando nas latas. Os trabalhos ficaram lindos. Muitos alunos queriam até vender como artesanato. Eu fazia algumas latas de modelo, uns três ou quatro tipos diferentes, e levava lá no dia, aí quem queria aprender um determinado tipo, eu ensinava. Fizemos também porta-retratos de E.V.A. Eles adoravam esses trabalhos, porque viam o resultado.* Para a professora, esta era uma oportunidade de *trabalhar com régua, tesoura, já*

²⁸² Durante certo período, Tácito lecionou a disciplina de arte no CEAN para completar sua carga horária.

²⁸³ E.V.A. é a sigla de Etil Vinil Acetato, um material emborrachado muito utilizado em trabalhos artísticos.

que a coordenação motora de muitos alunos não era tão boa devido a idade mais avançada. Tudo tinha que ser cortado certinho, não podia sair torto. Eu ensinava: “Você mede aqui um centímetro, mede lá na ponta um centímetro e liga os pontos. Aí vai sair certinho”. Eles tentavam fazer mais ou menos “no olho”, mas saía torto. Eles se preocupavam com isso, ainda mais quando um fazia e ficava bonito, ele queria fazer tão bonito quanto. Uma pena que não tenho fotos...

A elaboração de um projeto na EJA, segundo a pedagoga Mônica Raquel, levava-se em conta as singularidades do seu público-alvo, pois *independente se era CEAN ou suplência, no noturno você tinha que resgatar o aluno em todo momento. (...) Além disso, cada época que se passa é uma clientela diferente e você tem que se planejar de acordo com o perfil de aluno que você está recebendo. Não adianta você imaginar, idealizar um projeto que de repente não atende aquela clientela.*

Darli disse que a escola e seu grupo de professores tinham total autonomia para desenvolver seus projetos. No entanto, ela acentuou que percebia alguns problemas, especialmente decorrentes da falta de motivação e interesse dos professores na elaboração e desenvolvimento dessas atividades mais integradas. Um desses problemas referia-se ao grande volume de trabalho decorrente dessas tarefas, pois *é mais do que eu pegar o conteúdo e trabalhar simplesmente*. Para a gestora, era necessário que o educador fosse *generoso o suficiente para acolher o outro*, pois *eu tenho que ser humilde o suficiente para saber que eu não tenho todo o conhecimento; eu tenho que compartilhar com o outro e ser gentil no sentido de ceder*. Com isso, o professor *perde um pouco do status que tem, mas isso depende do seu olhar, porque na realidade o que ele perde é a soberania no domínio daquele conhecimento específico*.

Para Danilo, os projetos que a escola desenvolvia eram interessantes, porque não havia um material específico para o CEAN. Esse foi um problema grave apontado pelos colaboradores. Os recursos utilizados pelos educadores para planejamentos das ações pedagógicas, portanto, são semelhantes aos relatados para o curso de suplência. Lucinda ressaltou: (...) *nós tínhamos sempre essa preocupação com relação ao que ensinar e como ensinar, que tipo de material poderia ser utilizado para que ajudasse os alunos, porque não podia usar o livro que era o livro didático usado no diurno, embora algumas atividades a gente sempre estava recorrendo, adaptando, mas precisava de um material que fosse específico para eles e na época a gente não tinha isso construído*.

Tácito também enfatizou que *não tinha um livro específico para trabalhar com os alunos. Lembro-me de que eu e a Justina é que produzíamos os nossos materiais; ela trazia*

uma coisa, eu trazia a outra e nós juntávamos: “Olha tem esse caderno aqui que eu achei em tal lugar assim, muito bom”. A gente montava nossas próprias apostilas, nosso próprio material didático, de acordo com o ano que estávamos trabalhando. Esse material era elaborado de acordo com o nível de aprendizagem dos estudantes: *Se eu tivesse uma clientela melhor, montava atividades melhores, mais avançadas.*

Como apoio para seu planejamento, Tácito lembrou-se de que *usava um material muito bom, era um livro da EJA, mais compridinho, e encadernado... O nome era “não sei o quê para o futuro”*²⁸⁴. Alguém que tinha me dado esse livro, não estava disponível na biblioteca. *Fiquei com esse caderno durante muitos anos, porque era ótimo para fazer cópia de atividades... Eu não tenho esse livro mais, deixei na biblioteca da escola para ser utilizado por outros colegas. Achei o nome do livro. É esse aqui: “Caderno do Futuro”*²⁸⁵. *Ê cabeça, heim!*

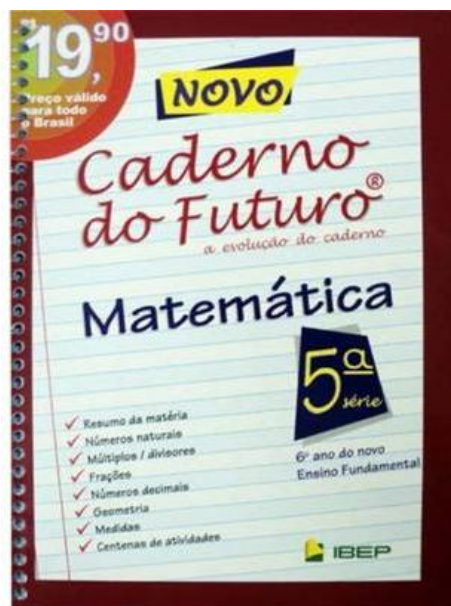


Figura 20 – Exemplo de um “Caderno do Futuro” utilizado pelo professor Tácito

Tácito explicou que essa publicação *era só de atividades. Eu tinha só um que era para o ciclo inicial, que era da 5ª série. Era um livro ótimo, pois era como se você estivesse*

²⁸⁴ Nesse momento o professor acessou a internet em seu computador e pesquisa o nome do livro que utilizava para preparar as aulas da EJA.

²⁸⁵ O professor encontra a imagem da capa do caderno na internet, mas ao contrário do que disse, não é um livro específico para a EJA. Segundo a editora do caderno, a IBEP: “O *Caderno do Futuro* apresenta um resumo sistematizado de todo o conteúdo do 6º ao 9º anos das áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e Língua Inglesa. Com linguagem simples, atividades atualizadas e novos recursos visuais, o *Caderno do Futuro* estimula a aprendizagem dos alunos, auxiliando-os na revisão dos temas trabalhados, e colabora de maneira eficaz com a prática pedagógica do professor”. Informação disponível em <<http://www.editoraibep.com.br/ibep2010/htdocs/script/catalogo.asp?isbn=9788534235846>>. Acesso em 12 de março de 2015.

fazendo seu planejamento. Era escrito em letra cursiva e tinha espaço para os alunos resolverem as tarefas, com uma distância legal, o que também era ideal para tirar cópia. Ele tinha o conteúdo em um nível bem fácil, bem tranquilo para o aluno que estivesse chegando hoje e quisesse se matricular na escola. Ele tinha atividades de expressão, probleminhas, fração, um “punhado” de coisas.

Mônica Chateaubriand reforçou que os educandos da EJA *não tinham um material específico ou mesmo um livro didático*. Conseqüentemente, *eu selecionava alguns exercícios que tivessem mais a ver com aquilo que estava sendo trabalhado, porque nem sempre o livro traz atividades que se encaixam no conteúdo do momento*. Por isso, era frequente o uso de *atividades mimeografadas*. Ela também se referiu a ter emprestado seus livros aos alunos. A professora explicou o tipo de atividades que eram retiradas desses livros: *O livro que eu utilizava para tirar exercícios para os alunos trazia tarefas com grau progressivo de dificuldade. Aquele “repeteco” do que era mais fácil e ia ficando difícil e mais difícil, ajudava. O aluno não entendia porque isso estava sendo ensinado, mas tudo bem, ele conseguia fazer a prova e se dar bem, mesmo que aquilo não fosse importante para ele.*

Danilo declarou que se baseava no material do ensino regular e fazia adaptações. *Não havia um livro, não havia nada, então as atividades eram todas xerocadas. O que eu trabalhava no diurno era adaptado. Na área de Matemática eu utilizava também folhetos de supermercado e outros folhetos para analisar. Eu estava sempre “garimpando” algum material.*

Às vezes, pode ser necessário utilizar, nas aulas de Matemática da EJA, materiais produzidos para crianças ou adolescentes, especialmente devido à indisponibilidade de materiais elaborados para o público jovem, adulto ou idoso. Um dos desafios na EJA, portanto, segundo Lima (2012), seria justamente conseguir adequar um material didático que não foi pensado para essa modalidade de ensino. Isso poderia gerar maiores dificuldades na aprendizagem e a reiteração de que aquele espaço não foi pensado para esse público. Nessas ocasiões, "é preciso ficar claro e ser sempre reafirmado que, apesar do uso desses materiais, esse lugar é – sim – para esses sujeitos jovens e adultos, e, portanto, o modo como se vai utilizá-los respeitará a maneira de os adultos lidarem com o conhecimento" (LIMA, 2012, p. 81).

Justina também enfatizou não se lembrar de ter tido algum material específico para a EJA: *Havia também um caderno de exercícios que eu cheguei a ver, mas ninguém usou. Havia um modelo lá na nossa escola, mas era para consulta, não sei se era para tirar cópia.*

Mas com o novo modelo de EJA, ficava difícil de acompanhar usando esse material²⁸⁶. Para fazer o planejamento das aulas, eu utilizava livros comuns de Ensino Fundamental. Certa vez, tentei fazer o meu próprio material, mas nem o meu eu conseguia fazer com que eles seguissem (risos)...

O caderno de exercícios a que Justina se refere é uma apostila elaborada pela Secretaria de Educação para os alunos do CEAN por volta do ano de 2005. Rozana também mencionou a existência desse caderno, que seria *um livro para trabalhar mais ou menos dentro de uma mesma linha, mas não deu certo*. Cada área do conhecimento tinha um livro próprio. Vila afirmou utilizar esse material até hoje e disse que *não ficou ruim. Foi uma coletânea de atividades sugeridas pelos professores e contempla os dois anos de curso*.

Tivemos acesso a um exemplar dessa apostila, emprestada por Vila. Nela, constam os seguintes conteúdos: sistema de numeração, operações, critérios de divisibilidade, frações, porcentagens, razão, grandezas e juros simples. Depois da apresentação de cada conteúdo, há uma lista de tarefas a serem feitas, com espaço para execução, bem como desafios para os estudantes e leituras complementares.

Não há um prefácio explicando quais os objetivos de trabalho nessa apostila. Na página de apresentação, consta apenas um texto de Paulo Freire, extraído de uma entrevista dada por ele para o 8º Congresso Internacional de Educação Matemática, não sendo citados a data e o local do evento.

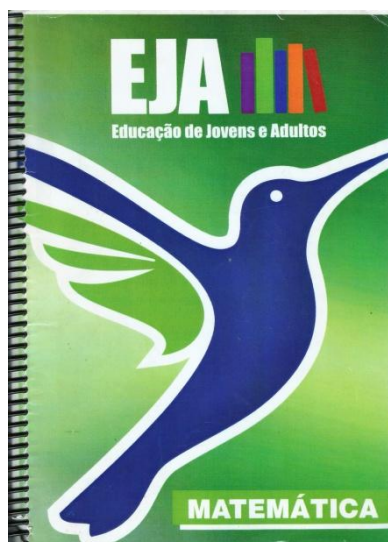


Figura 21 – Capa do livro de Matemática dos cursos de EJA da Rede Municipal de Betim

²⁸⁶ Justina refere-se ao novo modelo de organização da EJA, cuja implantação iniciou-se em 2006.

Rozana ponderou, no entanto, que *quando o material ficou pronto, já havia trocado o governo municipal, e aí, como a gente sabe, tudo “cai por terra” e começa outra equipe pedagógica com outro olhar a desenvolver o projeto. Não sei dizer precisamente qual o ano em que esse material foi produzido, mas creio que foi por volta do ano de 2005. Um professor de cada escola foi convidado para criar esse material; a gente se reunia para isso, mas foi um movimento que não continuou. Eu tenho o livro de Ciências e uso-o para algumas atividades. Para Vila, a intenção era que os alunos ganhassem essa apostila impressa, mas não foi cumprida não. Mais uma daquelas coisas que não dá sequência.* Concluímos, pois, pelas narrativas de Justina, Rozana e Danilo, que essa apostila não chegou a ser distribuída para os alunos, ficando apenas para consulta e utilização dos docentes.

A falta de um material que atendesse as especificidades dos estudantes jovens, adultos e idosos foi um problema levantado pelos depoentes. Devido a essa adversidade, o recurso utilizado pelos educadores era a adaptação de materiais já existentes para o ensino regular, mesmo considerando que era necessário levar em conta a menor duração do tempo de curso e as condições de produção desse material, muitas vezes inadequados ao público, seja quanto aos procedimentos e as posturas, seja quanto à infantilização das estratégias de ensino (ADELINO, 2009).

6.5 – Compreensões sobre avaliação

Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer (FREIRE, 1977, p. 27).

No que diz respeito à avaliação dos estudantes, nossos entrevistados comentaram considerá-la influenciada pela forma de organização da EJA em Betim. Assim, Tácito vinculou a duração do curso do CEAN, prevista para dois anos (divididos em dois períodos de um ano), à avaliação realizada: *Fazia a primeira parte²⁸⁷, passava por provas, a gente corrigia, analisava a frequência e fazia o conselho de classe.* Mônica Raquel afirmou que as avaliações eram criteriosas: *A gente levava a sério, então não tinha proteção, não tinha nada. Houve, sim, casos de retenção, mas daqueles alunos que não faziam por onde. Como eles iriam ganhar o prêmio de passar de ano se não frequentavam? Então havia casos assim. (...) Eu me lembro de que o próprio irmão de um político da cidade foi retido. Eu não me esqueço*

²⁸⁷ O professor referia-se ao primeiro ano de curso.

disso; o grupo decidiu que ele não iria ser aprovado, pois não vinha à aula. A pedagoga também enfatizou que havia alunos para os quais se considerava a retenção como prejudicial: se a gente reprovasse muito, seria como falar para ele assim: “Olha, você não dá conta”.

Eliana fez comparações entre a avaliação no curso de suplência e no CEAN, destacando a infrequência como o principal parâmetro de avaliação: *Os cursos eram de dois anos. Mesmo quando passou a ser ciclo, no CEAN, o curso ainda tinha dois anos, só que a aprovação era anual e não mais semestral. Porém, de qualquer forma, não havia retenção, somente se houvesse muita infrequência. Hoje, por exemplo, se o aluno tiver 25 faltas ele fica retido. Quando era CEAN, o aluno ia mesmo que não tivesse facilidade. Quando chegava ao final do ciclo, que era como se fosse a 8ª série, a gente deveria fazer um relatório e explicar por que ele tinha condições de sair ou não. Lá no “Olímpia” mesmo, havia casos de alunos que ficaram retidos vários anos no ciclo, vários períodos na 8ª série. Contrapondo o CEAN e a suplência, ela disse: (...) na suplência, ele poderia ser reprovado no semestre, pois era tipo uma seriação, só que com o tempo reduzido. No CEAN ele podia ficar retido só no final do ciclo, que era como se fosse a 8ª série. Essa modalidade durou até 2005, mais ou menos.*

Assim como Eliana, Tácito lembrou que a frequência era um importante critério de avaliação: *(...) eu lembro que dentre os alunos frequentes havia pouca retenção, porque o objetivo não era reprovar. A nossa finalidade era aproveitar o maior tempo em que o aluno estivesse ali para ajudar, auxiliar; fazer com que ele chegasse naquilo que ele veio buscar. Outro quesito, mencionado por Justina, era a participação nas aulas: Para ser reprovado, o critério que nós utilizávamos era de deixar aqueles que não queriam fazer nada, que não se envolviam com as aulas. Esses alunos eram geralmente os mais novos.*

Observamos que a frequência e a participação nas atividades escolares são também critérios utilizados para a avaliação dos estudantes. Ribeiro (2007) encontrou resultados semelhantes em seu trabalho de pesquisa quando entrevistou professores de Matemática da EJA para conhecer suas concepções sobre avaliação. Um deles ressaltou que a participação e a assiduidade são elementos significativos no processo avaliativo. Para avaliar a participação, toma-se como ponto de partida o envolvimento com as tarefas escolares, efetivada quando o estudante "demonstra fazer os exercícios, ou ainda, quando acompanha e se coloca de forma questionadora no desenvolvimento das aulas" (RIBEIRO, 2007, p. 186). Essa, pois, parece ser uma ideia recorrente entre os docentes de Matemática na EJA.

Justina lembrou as diferenças entre jovens e adultos nos momentos de avaliação nas aulas de Matemática. Os mais jovens, mais indisciplinados, participavam menos, enquanto os mais velhos participavam mais, demonstrando maior conformidade aos rituais e às normas

escolares. Schneider (2010, p. 146) comenta que essa visão é comum na sala de aula de Matemática na EJA:

Nas faltas atribuídas aos jovens, enunciam-se as qualidades dos adultos que lhes conferem certa adequação moral ao papel de aluno: disposição de aprendiz ("vêm pra estudar"), alegria de aprender ("por prazer"), sinceridade de intenções ("por querer", não "por obrigação"), preocupação com a pontualidade ("chega correndo"), com acompanhamento da sequência ("fica preocupado com a matéria") e com a frequência ("se preocupa de não faltar").

Para Danilo, a avaliação de Matemática no CEAN levava em conta a evolução do estudante durante todo o curso. *Como eu trabalhava com os alunos durante todo o curso, quando chegava ao final eu via, (...) o quanto eles tinham evoluído, quando comparados com eles mesmos. Quando os professores se encontravam para fazer o conselho de classe, a gente tinha a vida do aluno toda ali; por isso, era possível analisar o seu crescimento e se ele tinha condições de avançar. Retenções eram raras, muito poucas. A gente analisava muito a situação do aluno. Se o aluno progrediu, mesmo que não tenha ficado dentro do nível esperado, mas se comparado com ele mesmo, é outra pessoa hoje, então quer dizer que ele tem condições de progredir.* Rozana também destacou a evolução dos estudantes como critério de progressão: *Disso tudo que nós vivemos, eu acho que o mais gratificante era você ver o quanto o aluno se desenvolveu, em relação a como ele entrou. A gente não podia comparar um aluno com outro, mas sim ele com ele mesmo, com todo o seu potencial.*

Em relação aos instrumentos de avaliação, Danilo disse: *A forma que utilizávamos para avaliar éramos nós que elaborávamos, provas formais mesmo, além da participação em sala. A avaliação era por nota.* Mônica Chateaubriand, assim como Danilo, afirmou que *a reprovação acontecia ao final do curso, mas era tradicional em relação às provas.*

Vila, ao contrário, não se revelou adepto das provas formais escritas: *(...) eu dava prova uma vez ou outra, não era o principal. Mas eles estudavam, faziam muitos exercícios de equação, sistema de equações... Agora aquele aluno que vai desenvolver mais e aquele que vai desenvolver menos, é outra história. Aí é mais o aluno, depende do nível da pessoa.* Justina salientou a dificuldade dos estudantes em fazer essas avaliações escritas: *Se tivesse prova oral, seria perfeito, mas no escrito mesmo era muito difícil.*

Contudo, Justina sublinhou que era um desejo dos estudantes ter provas escritas e com resultado quantificado: *A gente também dava provas, pois os alunos exigiam e eles queriam nota também. A escola só valia para eles se tivesse nota.* Ela destacou também outros tipos de

avaliação escrita: *Nós também tínhamos alguns provões e simulados, não nos moldes de hoje, mas, assim, que eles dessem conta. Não era tão rigoroso para aquela época.*

Ribeiro (2007) avalia que esse interesse dos estudantes da EJA pela presença das provas escritas seja reflexo de suas reminiscências, pois "ao recordarem de suas passagens pela escola", eles "lembram-se bem das práticas avaliativas exclusivamente baseadas nas avaliações tipo prova, desconhecendo outras formas de se avaliar" (p. 214). Ao evidenciar essa concepção de avaliação, demonstram que não querem ser "avaliados de outro modo a não ser pelos 'famosos' testes tradicionais com que se habituaram durante o processo de escolarização quando crianças ou adolescentes" (p. 215).

Outros educadores, no entanto, afirmaram que a avaliação não era por nota. Rozana contou que, quando aconteceu a mudança para ciclo, parou-se de avaliar com nota. *A nota servia para a gente avaliar o trabalho, ver o que eles acertaram, mas não existia mais registro de nota; passou a ser um parecer descritivo em que constava o desenvolvimento de cada um, esclareceu a professora.*

Mônica Chateaubriand disse não se lembrar se o resultado dos estudantes era informado por nota ou conceito. No entanto, independentemente disso, ela alegou que sempre transformava a nota em conceito e exemplificou como fazia: *Se o aluno tirou 18 pontos, por exemplo, o conceito é B. Se ele tirou 23 pontos, o conceito é B também. Isso é muito subjetivo; por isso, eu acho que o aluno tem o direito de saber a sua nota. Depois a gente transformava a nota em letra, porque éramos obrigados. Por mim, não faria isso. Então, se o CEAN tinha letra, certamente nós trabalhávamos com nota e depois transformávamos em letra.* Segundo a professora, as recomendações enviadas para a escola nem sempre eram respeitadas: *Às vezes, a Secretaria de Educação coloca essas considerações e ordens, mas quem faz ali dentro da escola somos nós. O professor, no fundo, é a resistência; eu sigo as regras no papel, mas não necessariamente vou fazer uso daquilo. Se você não me convencer de que aquilo é um bem para o meu aluno, eu não mudo. Portanto, a gente nunca deixou de usar a nota. Inclusive, na escola, houve uma época em que o boletim apresentava os resultados das duas formas, com a nota e o conceito. Por isso, eu digo que não é possível mudar a educação se você não me convencer; ou então, você acha que controla a situação.*

Em termos de avaliação, a professora declarou que preferia o ensino regular ao CEAN: *O ensino seriado com aquela coisa de nota obrigatória, ele cobrava mais de mim, eu tinha uma responsabilidade maior. Eu ficava com vergonha, por exemplo, se tivesse que "dar bomba" em dois ou três meninos. Hoje, quando me falam assim: "Todo mundo vai passar", me eximem da responsabilidade de ensinar. Sendo assim, quando o CEAN veio, o professor*

relaxou. Só que o aluno, eu acredito que só perdeu com essa mudança. Para nós, em longo prazo, também perdemos, porque a escola deixou de ter organização e trabalhar em um lugar sem isso não dá. Posso te dizer que o CEAN, para mim, atrapalhou muito, pois perdemos tanto aquela seriedade com o aluno, quanto conosco mesmo, como profissionais.

Assim como Rozana, Tácito lembrou que havia um diário coletivo, por turma, para registrar os resultados dos estudantes: *Era preciso fazer um parecer descritivo de todos os alunos, nas disciplinas de Português e Matemática. Os demais professores nos ajudavam. Nossa, era muito complicado fazer esse parecer! Nossa, do quê eu fui me lembrar... A gente corria desse serviço, porque era muita coisa, pois tinha que fazer um parecer de cada aluno. Não era uma avaliação para fazer “xizinho”, tinha que escrever um texto dissertativo mesmo, as dificuldades que cada aluno apresentava na escrita, se não conseguia ler corretamente, na resolução de problemas matemáticos etc. Era muita coisa, de aluno por aluno sempre no fechamento de cada semestre e de cada ano. Pesado demais!*

Eliana também ponderou que o registro das avaliações no período do CEAN era muito trabalhoso: *O mais difícil do trabalho com esse currículo por competências era o registro, um trabalho muito maçante. A pedagoga ressaltou que, como o currículo era por competências (ou habilidades), cada uma deveria ser avaliada separadamente, aluno por aluno. Todavia, segundo ela, essa forma de avaliação não trazia mudanças reais para as práticas pedagógicas no final do processo: O professor de Português sabia o que ele tinha que trabalhar; o de Matemática também, mas a gente seguia aquilo só para “inglês ver”, como uma coisa escrita, para ficar arquivada. As competências eram no Português, por exemplo, dominar a escrita e a leitura; na Matemática, dominar as quatro operações básicas... Então assim, seguir esse modelo de registro, para falar a verdade, era somente para aumentar o gasto de papel (risos). Não tinha muita necessidade. Era maçante, cansativo... Quando chegava o dia do Conselho de Classe para preencher essas fichas, todo mundo ficava com preguiça. E eu que tinha que assinar ficha por ficha. Elas vinham em um caderno, por turma.*

No que diz respeito às formações oferecidas aos educadores, Darli apontou que o tema "avaliação no CEAN" era muito abordado. Ela ponderou: *Se você olhar no Ensino Médio em geral, já é grande a quantidade de reprovações e uma grande quantidade de professores que não “aceitam” que o aluno não saiba. Eu perguntava assim na época das formações: “Professor, do que você não abre mão? O que você não abrir mão, é direito seu, professor. Mas entre o ideal e o real, o que você não abre mão? Porque você precisa refletir, afinal não adianta bater o pé e não aceitar que o aluno não saiba A, B, C, D, X e Y, se ele só vai até o B e esse é o limite dele”. O professor, muitas vezes, argumenta: “Eu não aceito que o aluno*

saia daqui formado, sem saber as quatro operações básicas, por exemplo”. Eu sempre questionava: Que nível seria esse das operações básicas? Entender o raciocínio da multiplicação ou fazer uma multiplicação de dois algarismos com reserva, em cinco minutos? Portanto, o problema não é nem o conteúdo, mas sim, o “como” desse conteúdo que você quer. O professor tem que ter clareza disso.

Ela acentuou que o professor deve ter consciência de sua concepção de avaliação e se vai considerar "o processo" ou "o produto". *Afinal, o aluno pode até ter errado uma determinada questão mesmo fazendo o processo certo, mas o professor não considera e olha somente o resultado. Se estiver errado, está errado e pronto.* Darli comentou que a equipe de formação da SEMED acompanhava as discussões das avaliações nas escolas quando era possível: *(...) os professores (...) muitas vezes argumentavam sobre a nossa presença na escola durante os momentos de discussão das avaliações: “Ah, eu não vou assinar essa avaliação, vocês estão aqui para poder passar esse menino?”. A gente argumentava: “Não, depende, o que você está considerando nisso aqui e aqui?”. Aí os professores consentem que esse sujeito estava aqui e caminhou até aqui. Mas como você determinou que ele estivesse aqui? E a trajetória desse sujeito? Não será considerada?*

Darli continuou: *E aí, eu acho que na EJA o olhar, independente da Matemática, tem que ser esse; considerar esse avanço e eu ter registro disso. Isso depende da minha concepção de avaliação e a gente não discute isso na Universidade. Não se discutem concepções de avaliação e de processos de aprendizagem. Agora, para trabalhar com EJA, eu preciso refletir sobre isso²⁸⁸.*

Para a ex-coordenadora, a avaliação dos estudantes deveria ser um instrumento de autorreflexão para o professor: *A gente fazia algumas enquetes com os professores, e sempre tem alguém que afirma que sua avaliação não é um instrumento que possibilita rever o currículo e as estratégias de trabalho. E aí esse professor fala assim: “Ah, mas os meninos não aprendem Matemática!”. Se 50% dos alunos de uma turma não tiveram aproveitamento de Matemática e isso não provoca nele a necessidade de mudar a metodologia, aí é difícil. Isso tem que me servir para refletir alguma coisa! Se eu ensinei, eu não estou dizendo que a pessoa não ensinou, que a pessoa não fez, não é isso, mas significa que a metodologia usada teve problema. Se o aluno não alcançou 50%, eu vou ter que usar outra metodologia, vou ter que fazer de novo. Mas fazer de novo, do mesmo jeito, não adianta. Eu sei que muitas pessoas ironizam com determinados comentários a respeito da minha passagem e atuação em tantos*

²⁸⁸ Darli mencionou que discutia isso na disciplina em que trabalhava no curso de especialização em Metodologia do Ensino Superior, da UEMG.

lugares. Mas eu acho que essas experiências me possibilitam ver o disparate de observações como essa, mesmo que eu não tenha 100% de razão.

Constatamos um grande contraste entre as percepções de professores e pedagogos/gestores. Os últimos destacaram que eram vistos como "fiscais", responsáveis por "controlar" o índice de reprovação no curso. Darli, em especial, enfatizou uma perspectiva de avaliação como instrumento para que o professor refletisse sobre sua prática pedagógica. Já os professores acentuaram uma concepção de avaliação centrada na classificação e na progressão nos estudos, sublinhando, sobretudo, as dificuldades de avaliar no currículo por competências, especialmente em virtude do excessivo e exigente trabalho para preencher as fichas avaliativas. Verificamos, então, entre os docentes, a permanência, no período CEAN, de perspectivas sobre a avaliação muito semelhantes às presentes na época do curso de suplência.

7 – OS NOVOS MODELOS DE ATENDIMENTO DA EJA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BETIM

A narrativa é um exercício da memória, atenta no presente, desafiando pessoas a se apoderarem do que é oralmente narrado. As pessoas desenvolvem à sua maneira uma posição diante do que é narrado. Saber narrar é não apenas exercício de memória, mas é também estimular a tomada de posição (FREIRE; NOGUEIRA, 2005, p. 28).

Neste capítulo, apresentamos os relatos dos educadores acerca das formas de atendimento da EJA na RME de Betim depois de 2007. Nessa narrativa, destacamos aspectos de organização desses modelos e a visão dos educadores sobre sua implantação e consequências. Como esses modelos ainda estão em vigor, encontramos dificuldade em separar, nas falas dos educadores, os momentos em que eles e elas se referiram ao passado e à implantação dos modelos e aqueles em que falaram de suas vivências na época das entrevistas.

A dificuldade em separar passado e presente é um fato a ser levado em conta quando se opta pela História Oral como princípio metodológico. Garnica e Souza (2012) enfatizam que uma pesquisa historiográfica é orientada por questões situadas no tempo presente, ou seja, no tempo do pesquisador, pois é "a partir do presente que se constroem versões sobre o passado e que indícios do passado são interrogados" (p. 30). Tanto o pesquisador quanto os entrevistados têm como parâmetro a atualidade; as lembranças passam pelo crivo de seus valores do presente (GARNICA, 2007).

Nesse sentido,

(...) quando falamos em memória, não falamos de um “espelho do passado”, mas de um fato do presente, porque o conteúdo da memória pode ser o passado, mas a atividade de recordar, a atividade de contar a história do passado é uma atividade do presente, e a relação que se coloca é uma relação entre presente e passado. É agora que recordamos, é hoje que falamos do passado, que contamos o passado. E a memória não é só um espelho de fatos, mas um fato histórico: a própria memória é um fato histórico em si (PORTELLI, 2010, p. 11).

Lidar com essas narrativas implica, portanto, considerar que o horizonte a ser alcançado não é único, ou mesmo, acabado (GOMES, 2015). Esta é a perspectiva de que lançamos mão ao elaborar uma compreensão da história que almeja ser plural, pois "tudo o que foi um dia poderá vir a ser contado de outra forma" (PESAVENTO, 2008, p. 51).

7.1 – A implantação dos novos modelos e sua organização

Os novos modelos de organização da EJA para o segundo segmento do Ensino Fundamental foram implantados a partir da Portaria SEMED nº 12, de 3 de outubro de 2005, que instituiu a nova proposta de EJA na RME de Betim, nas seguintes formas de atendimento: "presencial", "semi-presencial" e "não-presencial". A forma de atendimento presencial seria estruturada em um curso com quatro semestres, chamados de períodos escolares. Cada um teria a duração de 100 dias letivos e requereria frequência obrigatória. A forma de atendimento "semi-presencial" funcionaria em convênio com o CESEC, para estudantes com idade não inferior a 15 anos. Já na forma de atendimento "não-presencial", a certificação seria de responsabilidade do CESEC (BETIM, 2005). De acordo com nossas inferências, no modelo "semi-presencial" as aulas seriam oferecidas pela RME de Betim e as provas de certificação seriam realizadas pelo CESEC. No modelo "não-presencial", não seria necessária a frequência do estudante: ele poderia apenas realizar as avaliações no CESEC.

Para o funcionamento dos modelos "semi-presencial" e "não-presencial", a Divisão Pedagógica de Ensino da SEMED seria responsável por viabilizar a inscrição e acompanhar os alunos e as alunas no CESEC na realização dos exames semestrais de responsabilidade da Secretaria de Estado de Educação. Uma vez avaliados, esses estudantes receberiam o certificado por disciplina (ou bloco de disciplinas) nas unidades escolares da RME (BETIM, 2005).

De modo a alocar os estudantes em uma forma de atendimento que atendesse às suas particularidades, cada unidade escolar deveria realizar uma anamnese, que seria uma espécie de diagnóstico para identificar o perfil do aluno de forma a detectar qual a forma de atendimento mais adequada a ele. Esse diagnóstico seria composto por uma entrevista e uma avaliação de habilidades/competências a ser realizada pelo coletivo de educadores (BETIM, 2006a).

Apesar de os documentos utilizarem os nomes "presencial", "semi-presencial" e "não-presencial", na prática, o que observamos nas narrativas de nossos colaboradores é uma confusão entre os nomes e as formas de organização. Os educadores que entrevistamos se referiam às formas de organização como "formal" e "não-formal". O atendimento "formal" seria correspondente à forma "presencial" e o "não-formal", à forma "semi-presencial".

Nossa inferência é corroborada por um pedido da SEMED ao Conselho Estadual de Educação solicitando a implantação de modalidade EJA em apenas duas formas de

organização: "presencial semestral", equivalente ao "formal" (tal como citado pelos educadores) e "presencial não-formal", equivalente ao "semi-presencial". A partir de 2007, portanto, com a autorização do Parecer nº 63 do Conselho Estadual de Educação, a Rede Municipal de Educação de Betim foi autorizada a certificar a conclusão de Ensino Fundamental na modalidade "não-formal" (MINAS GERAIS, 2007). Com isso, a rede passou a oferecer apenas essas duas formas de organização para o segundo segmento do Ensino Fundamental, ficando a cargo de cada escola a opção por uma delas ou por ambas.

Darli, que coordenou a EJA na RME de Betim até 2005, disse ter se afastado da função devido ao seu ingresso no mestrado em 2006. Como seu objeto de estudo era a EJA na RME de Betim, ela alegou ser necessário esse afastamento para melhor desenvolver a pesquisa²⁸⁹. *Nessa época, eu voltei para a Câmara de Alfabetização na Prefeitura²⁹⁰, para discutir a alfabetização no ensino regular. Então não participei dessas mudanças a partir de 2006, 2007. Para a ex-gestora, essas mudanças ocorreram a partir de 2006.*

Tácito relatou que não houve uma discussão nas escolas para implantação dessas novas formas de atendimento. *Eu não lembro se foi em 2005 ou 2006 que veio uma reformulação da Secretaria de Educação e o ensino noturno ia acabar. E aí, o que foi feito: pegaram todas as escolas que ofereciam o noturno e agruparam em escolas-polo. Então, por exemplo, se havia quatro escolas que funcionavam no noturno na mesma região, passaria a funcionar em uma só. Ele explicou os motivos pelos quais essas mudanças aconteceram: Isso aconteceu porque a frequência do noturno era baixíssima, então hoje você começava o ano com uma sala de 30 alunos, amanhã só tinha 16... São muitas as dificuldades que o aluno enfrenta, inclusive para sair de casa, mesmo a escola tendo muita flexibilidade na questão da chegada do horário.*

No entanto, Tácito afirmou que não chegou a trabalhar nos modelos "semi-presencial" ou "não-presencial". *No tempo em que eu trabalhei à noite, de 2003 a 2007, os cursos foram o CEAN ou a EJA. Um tempo depois, eles tiraram o nome de CEAN. Essa mudança para o modelo atual, que a gente chamava de "presencial formal" e "não-formal", eu não vivenciei, porque foi justamente nessa transição que eu perdi meu cargo à noite. Não só eu, mas vários professores.* Ele contou que, devido a esse novo formato, muitas escolas fecharam o terceiro turno e, com isso, muitos professores perderam sua lotação.

²⁸⁹ Darli Andrade (2008) analisa a inserção de idosos em turmas de alfabetização na modalidade EJA em escolas da RME de Betim.

²⁹⁰ "Câmara de Alfabetização" era um setor na Secretaria de Educação responsável pela discussão da alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental regular.

Com essa mudança, Tácito passou a atuar em outra escola, mas Justina permaneceu naquela em que haviam trabalhado juntos. Justina disse que não participou da construção do novo modelo, *não veio nada para que a gente pudesse discutir. Já foi imposto, o aluno é que iria escolher o que ele queria cursar. A escola deveria somente se adaptar.* Ela ponderou que o coletivo de educadores *estava custando a acostumar com essa modalidade, pois alguns alunos iam à escola todos os dias e outros não. Os alunos é que optavam pelo que queriam cursar.*

Observamos, portanto, que os professores salientaram não ter participado (ou mesmo sido chamados a participar) das discussões e mudanças no ensino noturno na RME de Betim. As mudanças na EJA foram implantadas sem o conhecimento do grupo de educadores que nela atuavam.

Em relação ao modelo "formal", o curso era organizado em dois anos, quatro períodos, de frequência obrigatória e com aprovação ao final do curso. Parece-nos, pela descrição dos colaboradores, uma organização bem semelhante à do CEAN, com exceção da divisão em semestres, agora chamados de períodos. Para a avaliação, Rozana disse que, nesse modelo, ao final de cada semestre, os professores se reuniam para discutir os resultados e a progressão do estudante. Além disso, ela contou que, quando os professores consideravam necessário, eles se reuniam ao longo de todo o semestre, já avaliando as condições dos alunos e as interferências que eram importantes serem feitas. Eliana relatou que o registro dessa avaliação atualmente é feito em fichas individuais: *Há um espaço para o professor fazer um parecer*²⁹¹. *Normalmente fazemos no Conselho de Classe. Porém, muitas vezes eles só preenchem. Quando é uma ficha que vai definir o resultado final de um aluno, eu prefiro montar, porque se for deixar para os professores, eles não fazem. Mas pode reparar que passam os anos e continua a mesma coisa, as mesmas habilidades. Isso é arquivado na pasta do aluno.*

Rozana confirmou a versão de Justina e Tácito sobre o modelo "não-formal": *Esse modelo foi imposto. Não me lembro de ter discutido nada sobre as mudanças na EJA.* Ela explicou a configuração da dinâmica escolar nessa forma de atendimento²⁹²: *Nesse modelo, cada professor trabalha em uma sala, em que o aluno é que deve procurá-lo. Ele tem um horário fixo. Os alunos sabem a disponibilidade de cada conteúdo e eles vão atrás de cada professor para assistir a aula. O aluno procura a disciplina que quiser, independente do nível em que está.* A professora esclareceu que os conteúdos a serem trabalhados eram e são os que

²⁹¹ Nesse momento, Eliana apresenta a ficha de avaliação que é utilizada no curso presencial ou "formal" da EJA.

²⁹² Rozana proferiu a afirmativa no dia de realização da entrevista, 27 de outubro de 2014. Contudo, esse modelo ainda encontra-se em vigor, como comentado na seção 1.3 desta tese.

contemplam a ementa da prova de certificação, ementa esta que atualmente é elaborada em conjunto pelos professores da EJA na RME daquela disciplina. Para essa elaboração, *os professores se reúnem, uma ou duas vezes por semestre. Eu passo essa lista de conteúdos para os alunos que vão fazer a prova e, a partir disso, trabalho atividades em cima dessa base. Os alunos podem se matricular em qualquer época do ano, até mesmo, por exemplo, duas semanas antes da prova.* Para ser aprovado, o candidato deveria *acertar cinquenta por cento da prova*, e esses exames são realizados quatro vezes ao ano, contou Vila.

A maioria dos colaboradores avaliou de forma negativa a implantação desse modelo. Os relatos dos educadores que vivenciaram esse momento estão repletos de críticas que abordam, especificamente, o modelo "não-formal". Justina, por exemplo, considera que era *horrível* esse modelo, porque *tinha que dar apenas a matéria para eles estudarem e, no dia marcado, eles iam fazer as provas. A gente não elaborava a prova, o pessoal da Secretaria de Educação é que era responsável. Havia matéria para estudar, que era vista na escola. No curso presencial, os alunos vinham todos os dias para estudar e, no "não presencial", eles vinham quando tinham dúvida, quando queriam.* Fátima, por sua vez, também declarou não gostar desse modelo: *Eles dizem²⁹³ que é um movimento de adequação à realidade, mas nós estamos perdendo.*

Rozana, Vila, Fátima e Justina ressaltaram que o próprio aluno deveria escolher a modalidade que deseja frequentar. Contudo, precisaria haver um respaldo do grupo de professores, conforme ressaltou Fátima: *Mas é uma visão da gente, do grupo também... O aluno que chega e demonstra boa vontade, conhecimento, e vontade de crescer, nós sugerimos que ele vá cursar o "formal". Mas é ele que escolhe. Eu tenho quatro turmas e esse horário de quinta-feira para o "não-formal". E agora, esse é o sistema, todas as escolas da rede no noturno estão trabalhando assim²⁹⁴.* Justina contou que os alunos, muitas vezes, pediam a opinião do professor: *"O que você acha que eu faço? Presencial ou não presencial?".* Porém, ela deixava essa escolha para ele: *"Olha, você que tem que saber, né, presencial você tem que vir todo dia, estudar aqui na escola, semipresencial você traz as suas dúvidas". Então era desse jeito.*

Essa possibilidade de não frequentar a escola diariamente era um dos principais problemas apontados pelos educadores. Segundo Fátima, a aula no curso "não-formal" funciona como um tipo de plantão. *É quase uma aula particular, tanto é que eu dou aula na sala dos professores; ficam somente nós dois, eu e o aluno, aí ele tira todas as dúvidas.* Como

²⁹³ A professora se refere aos coordenadores da EJA na Secretaria Municipal de Educação de Betim.

²⁹⁴ Fátima concedeu sua entrevista no dia 22 de setembro de 2014.

esses modelos ainda estavam em vigor no momento de realização da entrevista, a professora, que ainda trabalhava na EJA contou que era necessário fazer *um planejamento para o “não-formal” e um para o “formal”*. Mas eu acho o “formal” muito melhor, porque assim o aluno está vindo todo dia; a gente acompanha a dificuldade dele. Já no “não-formal” não, ele vem apenas uma, duas vezes por semana.

Justina disse que os alunos sempre perguntavam: *“Eu posso vir de vez em quando? Então só vou vir meio a meio”*. Não havia uma preocupação com frequência. Alguns alunos achavam ruim e diziam: *“Mas escola não é isso não, escola tem que vir todo dia”*. Nesses casos, nós indicávamos que o aluno cursasse a modalidade presencial. Mas os próprios alunos achavam estranhos esses novos modelos, pois mudou a cara da escola. Às vezes vinham três, quatro alunos... Onde estão os colegas? Sumiram. A escola tinha que ter aluno na sala e não estava tendo... A escola estava vazia. Aquilo não atraía e eles queriam ir embora também.

Rozana disse que a falha do modelo é a inexistência de computação da frequência: (...) nós, na escola, não gostamos dessa maneira, sempre achávamos que o aluno passava sem saber. A gente queria que o aluno tivesse que frequentar as aulas, por menor que fosse o tempo em relação ao ensino regular. Além disso, ela considera que trabalhar dessa forma é muito difícil para o professor, porque, em um mesmo plantão, podem chegar alunos que estão mais adiantados com as atividades, já no final do conteúdo proposto, e outros que estão começando. Por esse motivo, temos que ter um bom “jogo de cintura” em sala de aula, porque é quase um atendimento pessoal e multisseriado. Eu não sei em que nível cada aluno está. Como o aluno tem liberdade de ir ao plantão que desejar, no dia que desejar, ela contou que é comum chegarem ao mesmo tempo cinco alunos, por exemplo, cada um em um nível diferente, em um conteúdo, mesmo porque cada um desses alunos vem a uma aula diferente; não há uma regularidade na frequência. Dessa forma, eu tenho que atender quase que individualmente, ou então, agrupo aqueles que estão na mesma atividade. Não é possível dar aula expositiva. Eles têm que ler bastante, porque em casa, além de eles não terem tempo, não conseguem estudar sozinhos. Até os alunos mais velhos não estudam em casa, são raros os casos em que isso acontece.

Para Darli, que acompanhou apenas a implantação inicial dessa nova forma de organização da EJA em cursos presenciais e não presenciais, essas mudanças ocorreram por motivo de recursos, uma questão financeira mesmo. Uma mudança dessas, na verdade, barateia os custos. Eu, particularmente, não vejo problema nenhum na modalidade, porque o professor está lá, é plantão, se o aluno quiser também, vai ter assessoria. Eu acho que o

problema está na forma como esses plantões são organizados. Se eu tenho 100 alunos cadastrados e eu tenho plantão de Matemática, como acontece esse plantão? É nisso que temos que pensar. (...) Tudo com política pública começa assim: pelo acesso, e pensa-se nessa qualidade depois.

O problema encontrado, portanto, na visão de Darli, *não é a modalidade, e sim a estrutura que se constrói para que ela funcione. Essa organização em forma de cursos não-presenciais significa um avanço na medida em que eu penso que estou valorizando o saber desse sujeito, sua autonomia em construir o próprio conhecimento. Mesmo porque se nos cursos presenciais eu não reconheço a bagagem, o conhecimento que o sujeito tem, não valorizo sua trajetória, eu estou “amassando barro” em lugar que não vai dar nada. Nesse sentido, penso que mais do que a modalidade, temos que refletir sobre o perfil desse sujeito que vamos atender.*

Lucinda, apesar de não estar mais atuando na EJA, avalia que há pontos positivos nessa organização. *Eu até vejo falar das mudanças no ensino noturno, mas hoje, se você me perguntar, eu digo que “não sei como é que funciona”, porque há várias modalidades, está bem assim diferenciado do que era. Antes, era uma escola no noturno que reproduzia um pouco do que se tinha no diurno; não era muito específico. E agora não, me parece que começou um movimento de se levar em conta essas especificidades do aluno, daí essas possibilidades de diferentes cursos. Hoje, eu acho que já atendem melhor os alunos com essa demanda do noturno.* A educadora, que foi professora do curso de suplência e da coordenação de equipe do CEAN e atualmente trabalha na Secretaria de Educação, avalia que as mudanças a partir de 2007 foram positivas e que representam diferentes formas de atender a diferentes públicos.

Carminha também afirmou não ter mais conhecimento de como está funcionando o noturno. No entanto, manifestou uma opinião diferente da de Lucinda: *Parece-me que se trata de uma espécie de exame de massa, só certificação mesmo. Se a pessoa marcou um “x” e teve sorte de marcar a letra certa, acertou 50%, passou... Betim sempre teve um índice altíssimo de analfabetos. Até hoje, pesquisa recente afirma que a cidade tem mais de 24 mil jovens que não concluíram o Ensino Fundamental, ou seja, 5% da população. Acho que Betim deveria olhar para esse público novamente, assim como foi naquela época²⁹⁵.*

Observamos que, entre os educadores, há posições divergentes quanto ao funcionamento da EJA na RME de Betim. Esses posicionamentos estão permeados pelas

²⁹⁵ Carminha se refere ao período do curso de suplência.

vivências dessas pessoas, suas posições de sujeito, o cargo que já ocuparam e, até mesmo, suas convicções políticas. Como o modelo aqui focalizado ainda está em vigor, as narrativas dos educadores referem-se não somente ao passado, mas à avaliação que fazem do presente. O presente é, portanto, o filtro utilizado pelos colaboradores para contarem suas experiências e o modo como as vivenciaram e também é o modo como nós compreendemos essa trama de existências (GARNICA; SOUZA, 2012).

7.2 – Os processos de ensinar e aprender Matemática no modelo "não-formal"

Não é possível ter sequência, desenvolver uma metodologia diferenciada, te força a ser só acadêmico, só preparar para a prova (Vila).

Os educadores descreveram aspectos dos processos de ensino e aprendizagem na proposta "não-formal". Eles elencaram diversos problemas, sendo o principal a alta rotatividade dos estudantes em sala de aula. Como a frequência não era obrigatória, os educadores argumentaram que como é comum os estudantes não participarem continuamente dos plantões, é difícil elaborar uma sequência de atividades para prepará-los para as provas de certificação.

Fátima explicou essas dificuldades: *Como em qualquer outro conteúdo, mas na Matemática, especialmente, que é uma sequência, é problemático. Se você não tem aquele compromisso de vir, fica complicado acompanhar. Eu sou mais a favor da frequência, da atividade ali, do perguntar, do explicar, “eu não entendi isso”, “como é que começa”. (...) Agora o modelo “não-formal” se baseia só em conteúdo e quando é assim, não tem muito progresso. Não tem essa ligação, essa necessidade do aluno mostrar para você que é a partir dali que ele não entendeu... Porque, por exemplo, ele veio hoje à aula e pode aparecer só daqui a 15 dias... E aí? Ele pode vir quando quiser. É uma espécie de plantão. Tanto é que há dias em que podemos ter diversos alunos, mas também tem dia que a gente só tem um e aí é possível dar uma atenção especial. Tem dia que não tem ninguém. Porém, ao mesmo tempo, temos que pensar na possibilidade de aparecerem 30 alunos, por exemplo, e estar prontos para isso.*

Esse mesmo problema foi relatado por Justina: *(...) com sinceridade, eu achei que era muito desorganizado, porque a gente ficava esperando os alunos em uma espécie de plantão. Além disso, havia alunos que vinham sempre e alguns que vinham de vez em quando e misturava tudo, inclusive, alunos de níveis muito diferentes. Um determinado aluno queria*

tirar uma dúvida, em seguida, ele saía da sala e ia para outro professor. Então ficava aquele “entra e sai” de aluno, muito confuso. O nosso planejamento “ia por água abaixo”, porque eu planejava uma coisa e chegava lá, tinha que adaptar ou cancelar o que foi planejado, de acordo com a necessidade do dia.

A professora contou suas estratégias para tentar driblar essas adversidades: *Nessas situações eu falava: “Vamos fazer o seguinte? Vou esclarecer a dúvida que é dele, mas todos prestam atenção, pois alguém vai ter essa mesma dúvida depois. Afinal, a matéria é a mesma e a prova também”. E aí nós resolvíamos os probleminhas que um determinado aluno trazia e eu tentava que todos participassem. Porém, era comum os demais alunos acharem ruim e questionarem sempre: “E o meu problema, que horas vai ser?”. Às vezes não dava tempo... Então alguns acabavam ficando para trás e eles “fechavam a cara”. Caso algum estudante comparecesse e não trouxesse nenhum assunto para discutir, a professora levava sempre uma lista de problemas e exercícios, seguindo a ementa que havia sido combinada para a avaliação: Eu seguia mais ou menos o conteúdo da prova, o programa que era passado. Era variado o conteúdo das provas, um pouquinho de cada coisa, bem salpicado; e a gente tentava adaptar.*

Vila relatou que suas estratégias para melhor trabalhar nesse modelo era *pegar as provas passadas e fazer a correção junto com eles, tirando as dúvidas.* Contudo, ele analisa que nesse modelo não se tem a *oportunidade de absorver, de valorizar o conhecimento que a pessoa tem. Não é possível ter sequência, desenvolver uma metodologia diferenciada, te força a ser só acadêmico, só preparar para a prova. E aí é o ponto fraco da pessoa. A autoestima do aluno vai embora...* Rozana afirmou que os educadores ficam “divididos” nessas situações, pois *sabemos que esse aluno, muitas vezes, está precisando desse certificado por causa de trabalho e também ele precisa caminhar, até por causa da sua autoestima. Contudo, ao mesmo tempo, ele está indo sem base nenhuma. Quando ele chega para cursar o Ensino Médio, mesmo que seja também na modalidade EJA, vive uma dificuldade de adaptação muito grande, porque chega sem o mínimo necessário. Desse jeito, vivemos em uma “sinuca” muito grande.*

Rozana relatou a realização de provas de certificação e aprovação de alunos sem qualquer frequência à aula ou ao plantão pelo fato de essas provas serem de múltipla escolha e muito simples. *Às vezes, se ele tiver uma boa leitura e interpretar bem, ele passa; é o suficiente. A cobrança é muito pequena; o que a gente oferece é muito pouco, porque não tem como a gente oferecer melhor.* Ela considera que esse modelo não era (e não é) o ideal para a comunidade na qual sua escola está localizada: *Talvez seja bom para um aluno que trabalhe,*

mais maduro, que exercite a leitura em casa, que tenha outra maneira de conduzir seu estudo. Mas, para um aluno com o perfil que temos, consideramos que não é o ideal.

Vila ponderou que se há na escola *um aluno que tem deficiência porque está com dificuldade em determinado conteúdo da base, seja de Matemática ou língua pátria, seja em outra coisa, (...) ainda não temos nada no sistema que possa atendê-lo, para ele ter o básico para seguir em frente. Então ele fica ali meio perdido. E o sistema está economizando muito dinheiro com isso, certo?* Para ele, a solução seria investir em atendimentos mais individualizados, de forma constante: *seria um extraclasse, para que ele possa ter o básico e seguir em frente. (...) Então hoje, por exemplo, há alguns alunos, coitados, que são torturados por nós, porque não conseguem o básico e têm que estar na sala de aula. Vamos seguindo o conteúdo e eles ficam sofrendo, sendo humilhados ali, porque não sabem o básico. Então o sistema tem que oferecer oportunidades, para eles continuarem e desenvolver. Mas o sistema não oferece, como também não oferece para aquele aluno que se destaca em determinados conteúdos, uma oportunidade de ele avançar.* Outra saída, segundo o professor, seria investir no atendimento com apoio de *outros profissionais, tais como assistentes sociais, psicólogos, outros profissionais que não sejam somente nós professores. Mas, principalmente, é preciso ter um espaço para que o estudante possa ser ouvido e possa oferecer para ele o básico. Num sistema assim, não tem jeito; com uma sala com uns vinte e cinco alunos e com a carga horária assim, não é possível.*

Darli apresentou uma visão diferente dos outros educadores. Para ela, o problema não é a modalidade em si, porque *o aluno não aprende só na escola. Existem pessoas que aprendem com o filho, por exemplo. Logo, não posso exigir do sujeito que ele aprenda de uma única forma. A questão que acho crucial é a forma como eu me organizo para isso. E se o sujeito for lá na escola, ele tem o plantão mesmo? Uma pessoa adulta precisa ter autonomia mesmo e ter disciplina.* Na sua visão, o fato de o estudante ir à escola todo dia não é garantia de aprendizagem.

Rozana disse que, com a implantação do modelo “não-formal” e, conseqüentemente, a eliminação de turmas fixas e a concentração do trabalho no ensino dos conteúdos, perdeu-se a possibilidade de elaborar trabalhos interdisciplinares. No entanto, ela mencionou que os educadores de sua escola ainda resistem, desenvolvendo algumas atividades extracurriculares: *Por exemplo, temos projetos de sempre de levá-los ao teatro e proporcionar a eles outras*

*vivências. Inclusive amanhã nós vamos para o Inhotim com eles durante o dia*²⁹⁶. Levamos a museus, à bienal do livro etc. Buscamos, nesse sentido, oferecer outras experiências a eles, mas não conseguimos fechar isso em forma de um projeto.

Sobre materiais que atendessem a esse modelo, Rozana e Eliana afirmaram que não havia material específico para a elaboração de atividades que visassem à certificação. Rozana acrescentou que atualmente existem alguns livros específicos para a EJA, mas que não atendem ao formato do curso: *É estranho isso, porque agora que todo o curso noturno está caminhando para o modelo “não-formal”, eles vão mandar um livro que se encaixa no modelo “formal”... Não vai ter como a gente seguir, porque nós fazemos mais atendimentos individuais. Esse material está chegando atrasado em relação ao projeto.*

O modelo "não-formal" era o mais ofertado na RME de Betim. Fátima, inclusive, disse que havia escolas que ofereciam apenas esse modelo. Na escola em que ela lecionava, havia as duas formas de atendimento, “formal” e “não-formal”. Contudo, ponderou que não "se enxergava" trabalhando somente no modelo “não-formal”, pois considera que *se a gente não criar um elo, não funciona. E na Matemática, isso é importante também.* Manter essa relação com o estudante seria necessário, visto que *as pessoas têm “aquela” visão da Matemática...*²⁹⁷ *Do mesmo jeito que eu sou amada, eu sou odiada. Então eu acho que essa ligação faz falta, não para uma “ligação pessoal”, não é nada disso, de jeito nenhum. As pessoas passam pela gente e a gente passa por elas, mas se não tiver uma dose de companheirismo, parceria, não dá certo.* E o modelo "não-formal", justamente por restringir a frequência e as atividades a serem cotidianamente realizadas em sala de aula, não permitiria a criação de laços entre professores e estudantes. Esse fator, segundo Fátima, é fundamental para o processo de ensino e aprendizagem na EJA, especialmente na Matemática.

Danilo, mesmo não tendo trabalhado no modelo, avaliou que não acredita que ele possa dar certo, ser produtivo para os estudantes: *Eu, particularmente, não cheguei a trabalhar nesse modelo “não-formal” em nenhum momento e não gostaria de trabalhar. Eu não trabalharia. Da mesma forma que a Rozana disse que eles não aceitaram, eu também não aceitaria, porque eu não acredito nesse ensino do “laissez-faire”*²⁹⁸, *de deixar as coisas acontecerem. E essa correção de fluxo, em que você simplesmente quer dar uma certificação*

²⁹⁶ Rozana refere-se ao dia seguinte da entrevista. Inhotim é um museu de arte contemporânea considerado o maior centro de arte ao ar livre da América Latina. Fica localizado na cidade de Brumadinho-MG. Mais informações em < <https://www.inhotim.org.br/>>. Acesso em 13 abril 2015.

²⁹⁷ Nesse momento a professora faz uma cara feia, de ironia.

²⁹⁸ O professor utilizou a expressão “laissez-faire” no sentido de que ele não acredita em um ensino sem uma cobrança maior e que não se preocupa com o aprendizado do estudante.

para a pessoa, você não está garantindo nada para ela... Diante de um ensino assim, eu não conseguiria encarar meus alunos.

Nesses depoimentos, os educadores afirmaram que em um modelo de ensino no qual não é possível prever a presença do estudante, o trabalho com Matemática seria prejudicado, pois comprometeria o sequenciamento e ordenamento dos conteúdos. Eles e elas evidenciaram, novamente, uma concepção de matemática escolar como uma série de conteúdos em sequência: para se aprender um deles, é preciso que outros já tenham sido "aprendidos".

Se aqui destacamos esses aspectos da relação dos educadores com o conhecimento matemático

(...) é porque reconhecemos nessa relação um fator decisivo na inibição ou na potencialização das possibilidades de (re)significação do conhecimento matemático que uma Educação Matemática responsável deve comprometer-se a realizar. Naturalmente, essas possibilidades são também condicionadas pela sensibilidade do educador para as especificidades da vida adulta, que o orientará na proposição e negociação de temas e métodos, e pela consciência ética e política em relação à função social de seu trabalho e às relações de poder que o envolvem, consciência essa que determina as posições que ele assumirá ao desempenhá-lo (FONSECA, 2005, p. 57).

Além disso, os educadores ressaltaram que nesse modelo não é possível valorizar os conhecimentos dos estudantes, já que a única função da escola seria a preparação para as provas de certificação. Enquanto que, para Darli, esse modelo poderia proporcionar ao estudante o desenvolvimento da autonomia e a disciplina nos estudos, para os demais educadores ele seria um problema. Nessa organização, a possibilidade de o estudante jovem, adulto ou idoso vivenciar outras experiências de aprendizagem estaria limitada, uma vez que a organização do tempo escolar não permitiria essas vivências. Embora os educadores tentassem vencer as dificuldades, como nas iniciativas que Rozana descreveu, ainda eram e são poucas as possibilidades de se ter uma "cara" de educação escolar para jovens, adultos e idosos na RME de Betim.

Observamos, portanto, pelas narrativas de nossos colaboradores que o modelo "não-formal" assemelha-se aos antigos exames de madureza ou aos exames supletivos, estes implantados no Brasil especialmente a partir da década de 1970, com a LDB 5692. Haddad (1987) afirma que os exames de madureza se caracterizavam pelo autodidatismo, pregando a autonomia do sujeito e a aprendizagem informal. Os exames supletivos, por sua vez, tinha uma clientela diferente dos exames de madureza.

Os estudos de caracterização da clientela dos exames supletivos de educação geral após 1970 indicam ser esta uma população distinta daquela que ocorria aos exames de madureza nas décadas anteriores. Os candidatos deixaram de ser típicos autodidatas para se constituírem num contingente cada vez mais numeroso de indivíduos que necessitam de preparo sistemático e estudo orientado (HADDAD, 1987, p. 80).

O ensino supletivo, ainda segundo Haddad (1987), era uma modalidade por meio da qual muitos candidatos obtinham resultados favoráveis nos exames, exceto nas disciplinas de Matemática e Ciências Físicas e Biológicas. Analisando algumas pesquisas (COELHO, 1977; GATTI, 1982), ele conclui que existia uma considerável evasão nesse modelo de ensino, no qual um grande contingente de candidatos se apresentava (uma ou mais vezes) aos exames avaliativos, eliminava algumas disciplinas e era reprovado em outras, não retornando para concluir o processo e obter a certificação.

Para Soares (1996), a doutrina do ensino supletivo expressa na LDB 5692 de 1971 se apoiava no princípio da flexibilidade do sistema, no qual os exames eram elaborados pelos sistemas educacionais. Entretanto, para o autor, essa mesma flexibilidade, pelo fato de não exigir a frequência obrigatória, levava os centros que ofereciam o ensino supletivo a conviverem com elevados índices de desistência. Outro aspecto discutível dessa forma de organização do ensino para a EJA era a tendência ao individualismo:

Uma vez que a metodologia é centrada no aluno, com atendimento personalizado, sem enturmação, o processo educativo pode reduzir-se à aprendizagem de instruções contidas nos módulos instrucionais sem que seja contemplado um espaço socializador de vivência (SOARES, 1996, p. 33).

Outro apontamento feito por Soares (1996) é que o ensino supletivo traria uma predisposição ao pragmatismo:

Com a pressão da sociedade para que as pessoas adquiram a escolaridade mínima, com o sentimento dos alunos de que já perderam muito tempo e com o atendimento personalizado ao ritmo próprio de cada aluno, corre-se o risco de se selecionar apenas o que interessa para uma certificação rápida, levando a um fazer pragmático (SOARES, 1996, p. 33).

Apesar de publicado há exatos 20 anos, verificamos que o artigo de Soares (1996) é muito atual. Nele, o autor discute aspectos do ensino supletivo naquele período que ainda hoje estão presentes, por exemplo, na RME de Betim, de acordo com as falas de nossos colaboradores. Embora os termos suplência ou ensino supletivo tenham sido abandonados,

percebemos que "a lógica continua a mesma" (ARROYO, 2011, p. 27), e a EJA prossegue sendo vista como uma política de continuidade na escolarização.

Nessa perspectiva, os jovens e adultos continuam vistos na ótica das carências escolares: não tiveram acesso, na infância e na adolescência, ao ensino fundamental, ou dele foram excluídos ou dele se evadiram; logo propiciemos uma segunda oportunidade (ARROYO, 2011, p. 23).

Outro ponto levantado pelos educadores é a economia financeira que a implantação desse modelo proporcionaria aos cofres públicos, por requerer menos professores e, conseqüentemente, menos escolas, pois os alunos concluiriam o Ensino Fundamental em um tempo muito menor. Contudo, o questionamento da maior parte dos educadores é: quais seriam as conseqüências disso para os estudantes, em termos de aprendizagem e de vivência de outras experiências escolares? Outra conseqüência está relacionada ao papel desempenhado pelo professor, que sentiu ter perdido a "essência" do ensinar, tornando-se apenas um "preparador" para as provas de certificação.

Dar voz aos professores para ouvir suas experiências subjetivas é reconhecer "o exercício da vontade, da decisão, da resistência, da escolha; o papel das emoções, dos sentimentos, dos desejos, dos limites; a importância da consciência na história, o sentido ético da presença humana no mundo" (FREIRE, 2000, p. 48).

7.3 – Perspectivas atuais para a EJA em Betim

(...) a compreensão da história como possibilidade jamais como determinação, é substantivamente esperançosa e, por isso mesmo, provocadora de esperança (FREIRE, 2000, p. 48).

Para os educadores, as perspectivas do momento da entrevista e do futuro para a EJA na RME de Betim não são as melhores. A implantação do modelo "não-formal" como única forma de atendimento na EJA, ou mesmo extinção do ensino noturno foram possibilidades vislumbradas pelos educadores, especialmente aqueles que ainda estavam atuando na EJA na época de realização das entrevistas: Eliana, Fátima, Rozana e Vila²⁹⁹.

Rozana afirmou que os professores que atuam no ensino noturno sempre trabalham com a possibilidade de seu encerramento: *A gente ainda brinca na escola de quem vai ficar*

²⁹⁹ Na seção 1.3 apresentamos um folder publicado no Diário Oficial do Município de Betim no ano de 2016 divulgando a matrícula para a EJA apenas na modalidade "não-formal".

por último. Eles não efetivam mais professor à noite, os que existem são bem antigos. Todo professor que vai para a noite, está flexibilizando³⁰⁰. Por exemplo, se um professor do noturno pede mudança de lotação por algum problema, naquele lugar já se não coloca um efetivo, para depois não ter o problema de fechar o turno na escola.

Eliana contou que todo início de ano há uma "pressão" por parte da Secretaria de Educação para verificar a demanda por EJA e, desse modo, viabilizar a oferta do ensino noturno. Esse problema desanima os educadores, ponderou a pedagoga: *Depois acalma um pouco, mas todo início de ano tem essa pressão.* Ela disse que gosta muito de trabalhar com estudantes jovens, adultos e idosos e, por isso, é resistente a alterar seu horário de trabalho: *Eu já tive a oportunidade de mudar de horário. Uma pessoa se aposentou aqui pela manhã e me ofereceu o lugar. Eu falei: “Não quero ainda não. Quando acabar de vez, eu mudo”* (risos). *Ainda faltam sete anos para me aposentar, então quando estiver acabando e eu tiver que ir, eu mudo. Porque sabe quando você gosta? Aí você sente aquela coisa...*

Uma opção mencionada por Rozana como alternativa para que os educadores da EJA não sejam remanejados de turno seria *trabalhar em duas escolas diferentes para conseguir fechar a carga horária, porque está diminuindo bastante a demanda. Conforme o número de alunos matriculados, a Secretaria de Educação não deixa nem a escola funcionar. A minha escola é mais difícil de fechar, porque é a única municipal do bairro que oferece a EJA e é onde funciona o “Pré-ENEM”³⁰¹, que é um projeto do governo. Então, tudo se concentra lá. Mas, se diminuir muito o número de alunos, eles vão fazer um rodízio com os professores. Além disso, a Prefeitura prefere dar transporte aos alunos para estudarem em uma escola central que concentre todo o noturno. Isso fica mais barato do que deixar uma escola aberta lá no bairro, à noite, com poucos alunos.* A demanda por EJA é, portanto, o critério principal utilizado pela Secretaria de Educação para manter ou não a oferta dessa modalidade de ensino em determinadas escolas.

Rozana contou que os educadores, muitas vezes, têm de se adaptar a essa rotina, visto que necessitam trabalhar naquele horário. *A gente até mostra uma certa resistência, mas chega um momento em que não temos mais como afrontar. Temos que trabalhar e nos adaptar às regras. Quando se resiste muito, você é convidado a sair: “As regras são essas, e aí?”.* Por isso, *a gente acaba se adequando. Não que a gente concorde, mas por uma necessidade de adaptação mesmo. Eu busco melhorar o que posso, dentro dessas condições.*

³⁰⁰ Flexibilização é a extensão de carga horária do professor.

³⁰¹ A Prefeitura Municipal de Betim oferece, em algumas escolas municipais, um curso preparatório para o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, chamado de “Pré-ENEM”.

Danilo disse que essa indecisão quanto ao funcionamento da EJA na RME de Betim se deve ao fato de não se ter *uma filosofia, uma política pública para esse atendimento. Se mudar o governo municipal, muda tudo. O governo atual trabalha nessa perspectiva do ensino “não-formal”. O outro governo já prefere trabalhar com um ensino mais formalizado. Então, fica essa polarização, ora um, ora outro. Não há uma sequência.* Mesmo não atuando mais no ensino noturno, o professor afirmou que essa alternância de concepções faz diferença *até mesmo para nós, que somos do diurno, a gente sente isso, de um ano para o outro as coisas vão mudando. Assim, felizmente, ou infelizmente, a gente acaba se adaptando. Muito do que acontece na educação é por nossa causa, nós é que não deixamos que a coisa degradingole. Se dependesse do governo, acabavam com tudo. No caso do noturno, eu acredito que muitos professores gostam dessa modalidade “não-formal” porque, para alguns, pode ser uma forma de ficar “numa boa”, de trabalhar de uma forma menos estressante. Não estou dizendo que seja verdade, mas este é meu pensamento sobre isso.* Danilo mencionou o fato de que muitos professores devem gostar desse modelo justamente pela relativa diminuição de trabalho quando comparado a outros níveis e modalidades de ensino.

Assim como Danilo, Darli acredita que o professor tem um papel importante na condução das políticas públicas relacionadas à EJA: (...) *eu confesso que fico muito entristecida de perceber que o próprio profissional que atua desmerece esse lugar; porque para a EJA seguir os caminhos que ela está seguindo agora, dessas possibilidades e políticas tão frágeis, isso também é reflexo de quem está nela, quem está fazendo. O fato de a gente não trazer esse sujeito como protagonista e o incentivar a ter autonomia, pois à medida que eu não faço isso, eu também me enfraqueço, e cada vez menos as pessoas tem interesse em fazer essa mobilização. Para mim, particularmente, é responsabilidade desse sujeito, desses atores que não valorizaram, que não estimularam, que não lutaram, para ir a este lugar. Eu falo que de modo geral, o professorado, essa nossa categoria, ela é uma categoria que não reconhece toda a potencialidade que tem...*

Há uma expectativa, portanto, segundo nossos entrevistados, de que a RME de Betim se decida definitivamente pela implantação do "não-formal" como modelo exclusivo para a EJA. Rozana disse que na *última troca de governo*³⁰², *começou de novo a discussão do “não-formal” e novamente esse modelo foi implantado. Algumas escolas se adaptaram logo. Na nossa escola, porém, sempre houve uma rejeição a esse modelo, pois achamos que o aluno tem que frequentar, ele tem esse direito.* Ela contou ainda que os educadores da escola em que

³⁰² Rozana refere-se à gestão de Carlaile Pedrosa (2012-2016).

trabalha foram resistentes até que conseguiram oferecer turmas de terceiro e quarto períodos, do modelo “formal”. *Porém, os alunos que chegam para o primeiro e o segundo período, que seria o 6º e o 7º anos, são poucos e não formam turmas, pois é obrigatório ter um mínimo de alunos para se formar uma turma. A Secretaria de Educação exige, mais ou menos, entre 25 e 30 alunos, então não conseguimos. Como a média de procura tem sido de 10 alunos, não se pode formar uma turma, então colocamo-nos no modelo “não-formal”, que é o não-presencial.*

Vila confirmou a versão de Rozana e acrescentou que desde 2013, em cada escola que oferecesse o ensino noturno, pelo menos uma turma deveria ser no modelo “não-formal”. *A experiência de fazer paralelo com a modalidade presencial talvez seja até possível; assim você poderia atender a todo tipo de público...* Entretanto, nesse momento o professor afirmou que o modelo “não-formal” ainda tem predominado desde então: *Mas o sistema quer oferecer somente o “não-formal”. Se seguisse pelo menos o modelo do CESEC, como o Estado oferece, ou mesmo ter um convênio com o CESEC para expandir, ou mesmo que a Prefeitura oferecesse um modelo (que pelo menos o CESEC tem um modelo, tem uma sequência), seria melhor. Mas o pessoal está implantando um “não-formal” sem nenhum modelo pedagógico, sem nada. A única coisa que a gente faz agora é preparar o aluno para ser aprovado na prova. Há um currículo mínimo e nós estamos preparando esse aluno com base nisso*³⁰³.

Ainda segundo Vila, o coletivo de educadores da EJA não tem se movimentado de modo a resistir à implantação definitiva desse modelo: *(...) a Prefeitura está conseguindo implantar esse modelo mesmo. Eu pensei que ia ter mais resistência, mas o nosso sindicato também está fraco. Está faltando um movimento maior dos professores de reivindicar as coisas. Um grupo está gostando, mas depois, o preço vai ser alto e não vai ter condições. Em minha opinião, aí eu já não posso falar porque eu sou muito suspeito*³⁰⁴, *mas nós nunca tivemos muita atenção com a EJA. Nunca houve um grande avanço. Tivemos períodos na década de oitenta, um pouco na década de noventa, em que havia uma atenção, até pela própria influência do Paulo Freire ser vinculado à educação de adultos... Mas atualmente não tem e a intenção é não ter. Agora, é acabar do ponto de vista econômico.*

O professor reafirmou que esse problema é grave, ainda mais quando se considera o perfil da cidade: *(...) imagina o município de Betim, uma cidade de trabalhadores. Precisa de ter, do ponto de vista pragmático, um Ensino Fundamental que atenda esse perfil de alunos.*

³⁰³ Nesse momento, o professor mostrou um programa curricular de Matemática para uma das provas de certificação do curso de EJA na modalidade “não-formal”.

³⁰⁴ Acreditamos que o professor se assumiu como “suspeito” porque já exerceu o cargo de vereador (entre 2008 e 2012) em um partido de oposição à gestão atual.

Como é que vamos fazer com esses jovens agora? Eles não vão avançar porque não têm o conteúdo. O ensino noturno deveria receber esse aluno, mas tinha que ser com outro modelo. No “não-formal”, o ensino fica mais tradicional ainda, inclusive, mais do que o regular. Aí não tem jeito, aí o aluno vai se sentir totalmente fracassado.

Vila é muito pessimista em relação ao futuro da EJA, pois, na sua visão, a Secretaria de Educação está forçando que o "não-formal" seja a única forma de atendimento: Eu acho que ela está cometendo um erro grave; depois, não sei como isso vai ser resolvido. Qual a intenção disso? Esse aluno adulto, que quer voltar a estudar, ter um pouco de conhecimento, ele vai ter dificuldade, claro. A maioria dos jovens que vem precisavam de uma outra metodologia, um outro olhar, também. Então o que vai acontecer na rede daqui para a frente, se continuar assim, só Deus.

8 – REFLEXÕES FINAIS

A história, na verdade, não existe sem os dois. Não é, de um lado, um processo mecanicista, em que os homens sejam meras incidências dos fatos; de outro, o resultado de puras ideias de alguns homens, forjadas em sua consciência. Pelo contrário, como um tempo de acontecimentos humanos, a história é feita pelos homens, ao mesmo tempo em que nela se vão fazendo também (FREIRE, 1977, p. 76).

Neste trabalho, buscamos elaborar uma narrativa sobre o ensino de Matemática em cursos de EJA do segundo segmento do Ensino Fundamental, na RME de Betim, no período entre 1988 e 2007. Para essa elaboração, focalizamos as representações de 17 sujeitos, professores, pedagogos ou ex-coordenadores da EJA, em momentos que eles falaram sobre a implantação e organização desses cursos e, principalmente, quando falaram *de* e *sobre* Matemática.

Nossos entrevistados evidenciaram suas percepções, crenças, padrões de comportamento e estratégias sobre Matemática e sobre ensinar e aprender Matemática na EJA. Assumiram-se também como sujeitos críticos e ativos, ao se posicionarem em relação aos modos como concebem a si mesmos, a sua formação, a sua profissão e a forma como atuaram nesses cursos.

Para conhecer essas representações, realizamos entrevistas utilizando a História Oral como princípio teórico-metodológico. Nossa intenção não era reconstituir ou mesmo construir "uma" história, mas compor histórias possíveis, a partir da voz de outros, em narrativas elaboradas no presente sobre o passado. Os textos que produzimos juntamente com nossos colaboradores são uma possibilidade de captar as memórias das experiências vividas por esses educadores e os modos como apreenderam a realidade da qual participaram.

Aqui é importante frisar que, embora as narrativas tenham sido elaboradas a partir da entrevista com uma pessoa, nós a entendemos como o resultado de um trabalho que tem pesquisadores e colaboradores como coautores.

Na entre-vista, neste colocar a vida à vista, neste estar entre a vida e a narrativa ou entre a vida e o entrevistador, ou ainda neste entre-vistar - este estar à vista do outro, ou neste estar entre si e o outro, neste avistar-se com o outro e consigo mesmo - há um movimento de ambas as partes. Um movimento dos sujeitos em torno de suas vidas, na direção de suas histórias, lembranças, reminiscências, sempre contextualizadas e socialmente construídas, no movimento da vida transcorrida e transcorrendo, deslocando-se no transcurso do tempo. Há um movimento de fala e de escuta próprios dos diálogos, há um movimento de um/a para o/a outro/a dos/as interlocutores/as numa relação de reciprocidade e de troca. De cumplicidade (TEIXEIRA; PÁDUA, 2006, p. 5, grifo nosso).

Os papéis, portanto, não são fixos: "nem sempre é o historiador quem faz as perguntas, há perguntas colocadas pelo entrevistado" (PORTELLI, 2010, p. 3). Muitas vezes ele alega que não tem o que falar ou como contribuir, justamente porque não lhe é dada a voz para falar de si e de suas experiências subjetivas. Essas entrevistas, então, são momentos de escuta, mas também de diálogo. É um trabalho político, pois não só se dá a pessoa o direito à palavra, mas igualmente, o direito de ser ouvido, amplificando seu discurso (PORTELLI, 2010).

Nessas entrevistas e em todo o nosso estudo, dispusemo-nos a reconhecer as singularidades dessas pessoas em suas diversas dimensões; afinal, elas estão imersas em contextos culturais, sociais e históricos. Nessas narrativas, elas constroem suas verdades e se constituem como sujeitos (GARNICA, 2010a).

Nesse sentido, pudemos perceber que os colaboradores, muitas vezes, subverteram o roteiro; selecionaram o que queriam e o que não queriam falar. Lidamos com um processo de recordação, que inclui, entre outras coisas, ênfases, lapsos, esquecimentos, omissões (DELGADO, 2006). Os entrevistados escolhem contar aquilo que acreditam que seja o mais importante a ser passado de suas experiências vividas.

Conhecê-los, pois, é essencial, uma vez que o modo como cada professor ensina está relacionado àquilo que ele é como ser humano (AUAREK; NUNES; PAULA, 2014). Cada sujeito elabora representações particulares dos acontecimentos, que incluem modos de pensar e sentir que são próprias. Essas representações "dizem mais do que aquilo que mostram ou enunciam, carregam sentidos ocultos" (PESAVENTO, 2008, p. 41), que são construídos social e historicamente. Por isso, entendemos que essas representações são permeadas por relações de poder, que variam de acordo com as formas de inserção social desses sujeitos e os lugares que ocupam nos variados contextos.

Defrontamo-nos, por outro lado, com múltiplas temporalidades nessas narrativas, pois o que a pessoa fala sobre o passado tem o olhar do presente como parâmetro de análise. "Fala-se em um tempo sobre um outro tempo; (...) registram-se sentimentos, testemunhos, visões, interpretações em uma narrativa entrecortada pelas emoções do ontem, renovadas ou ressignificadas pelas emoções do hoje" (DELGADO, 2006, p. 18).

Além disso, é preciso levar em conta que as entrevistas que realizamos tiveram como horizonte uma investigação de doutorado em educação, em que a pesquisadora principal atua na formação de docentes para a EJA, particularmente para o ensino de Matemática. Essas circunstâncias, sem dúvida, ecoam nas considerações tecidas por nossos colaboradores.

Nosso intuito, ao elaborar nossa história, não foi confrontar as narrativas e comparar as diferentes versões. Ambicionamos construir histórias plausíveis, orientadas pelo nosso

roteiro de entrevistas, o que, conseqüentemente, norteou a elaboração das textualizações e nossa análise. Silva (2000) diz que a palavra, incluindo aquilo que é ou não é dito, é "rica de sentido e intencionalidades que visam defender uma posição, o que acena para interpretações igualmente carregadas de intenção; e esse é o campo de ação da análise do historiador" (p. 193).

‘ Nessa perspectiva, estamos diante de "representações do passado que se constroem como fonte através do olhar do historiador" (PESAVENTO, 2008, p. 42). A nossa composição da história é tecida a partir das representações dos educadores que entrevistamos e é, por si, *uma representação*: "uma narrativa de representação do passado, que formula versões – compreensíveis, plausíveis, verossímeis – sobre experiências que se passam por fora do vivido" (PESAVENTO, 2008, p. 42-43).

Nós, pesquisadoras, narradoras dessas histórias, recriamos e ressignificamos as histórias ouvidas; fazemos interpretações mediante os dados disponíveis e entrelaçamos vínculos entre eles. Criamos cenários e produzimos um enredo, procurando dar inteligibilidade a ele. Essa escrita, assim, "não é uma representação exata do que existiu" (SILVEIRA, 2007, p. 41), mas uma representação dentre outras possíveis. Afinal, a História "estabelece regimes de verdade, e não certezas absolutas" (PESAVENTO, 2008, p. 51).

Para delinear a nossa representação dessa história, optamos por uma descrição cronológica dos diferentes cursos ofertados para o segundo segmento do Ensino Fundamental na modalidade EJA na RME de Betim, abordando aspectos da formação dos educadores e de suas compreensões sobre os cursos de EJA, sobre estudantes jovens, adultos e idosos, sobre o ensino de Matemática e sobre estratégias pedagógicas e práticas avaliativas, na mesma direção que orientou nossas entrevistas.

Nosso marco temporal inicial é o ano de 1988, em que foi promulgada a Constituição Federal ainda em vigor hoje. A partir de seu decreto, observamos que o primeiro curso destinado a estudantes jovens, adultos e idosos na RME de Betim foi o de suplência, instituído em 1995. Até então, o ensino noturno era oferecido na RME, porém, com duração de quatro anos e com proposta pedagógica semelhante à do ensino diurno, proposto para crianças e adolescentes.

Oferecida inicialmente em caráter experimental, a suplência foi implantada apenas em quatro escolas da RME. Objetivava ter um olhar especial para o perfil de seu público, essencialmente trabalhador, em um curso com menor tempo de duração, estratégias pedagógicas diversas e uma proposta diferenciada de formação de seus educadores.

Ainda que a suplência tenha sido ofertada inicialmente de forma incipiente, as narrativas dos educadores mostraram que havia um desejo e uma tentativa de se repensar a organização administrativa e as práticas pedagógicas do ensino destinado a jovens e adultos. A suplência contou com um modelo de discussão coletiva das estratégias pedagógicas a serem desenvolvidas e obteve apoio, financeiro inclusive, da parte da Secretaria de Educação. Essas reuniões de formação e discussão sobre EJA e sobre práticas pedagógicas para essa modalidade de ensino foram, segundo os educadores, um importante espaço de discussão, pois, ali, era possível preparar os projetos a serem desenvolvidos com os estudantes, além de estudar e aprender mais, coletivamente, sobre EJA.

Percebia-se um investimento na formação desses professores, por meio de pagamento de horas extras para reuniões, contratação de uma equipe de assessoria e realização de eventos educacionais com a participação de educadores de destaque, tal como Paulo Freire, por exemplo. Por isso, a suplência foi considerada um momento de grande avanço pelos educadores que entrevistamos, cuja proposta revelou-se muito interessante para todos os envolvidos. Os professores destacaram, nas entrevistas, a valorização que sentiam com o trabalho que era realizado.

A Prefeitura Municipal pareceu assumir um compromisso com a EJA, em consonância com outros projetos dessa natureza, desenvolvidos em outras redes públicas de ensino no Brasil. Era comum, na década de 1990, a iniciativa de governos municipais e estaduais em promover cursos de EJA e capacitação e formação continuada do corpo docente (MOLL, 2004; SOARES, 2008).

No entanto, premidos pela legislação (BRASIL, 1996a), que não conferia à EJA o direito a financiamento por parte da União, a RME de Betim repensou e reformulou sua organização pedagógica para essa modalidade de ensino. Concomitantemente a mudanças que ocorriam na proposta pedagógica do Ensino Fundamental da RME de Betim como um todo, o ensino noturno passou a ser organizado no formato de um ciclo. Dessa forma, seriam incluídos os discentes da EJA no cômputo de matrículas do Ensino Fundamental da RME de Betim e a rede passaria a receber a verba correspondente.

Chamada CEAN – Ciclo de Ensino Aprendizagem do Noturno, essa nova organização trazia uma proposta de currículo por competências, em conformidade com perspectivas educacionais comuns na época (PERRENOUD, 1999; LOPES & MACEDO, 2002). Mesmo a Secretaria de Educação acompanhando de perto as escolas durante o funcionamento desse curso, muitos educadores destacaram, nessa fase, o pouco investimento na formação oferecida para se atuar na EJA, o que comprometia a qualidade do trabalho que era desenvolvido.

Por fim, foram implantados novos modelos para a organização da EJA na RME de Betim, a partir de 2007. Passaram a ser oferecidas duas formas de atendimento: o "presencial semestral", que também ficou conhecido como "formal", e o "não-formal". Os educadores relataram que esses modelos foram impostos pela Secretaria de Educação; não teria havido uma discussão coletiva dessa proposta pedagógica, seja entre os educadores, seja entre os discentes.

Especialmente o modelo "não-formal" foi muito criticado pelos docentes, por desconstruir uma perspectiva de educação escolar de EJA e aparentar um retorno ao modelo de ensino supletivo por meio de exames avaliativos, comum nas décadas de 1970 e 1980. Denotamos, pois, a partir dessas críticas, a existência de uma perspectiva conteudista de educação, justificada, muitas vezes, pelo fato de que "os alunos jovens e adultos não requerem o domínio de conhecimentos mais complexos e aprofundados, mas tão-somente a certificação" (RUMMERT, 2006, p. 137).

Permaneceu e permanece, portanto, uma visão compensatória de EJA, que assume a função de repor a escolaridade não realizada na infância ou adolescência. "Essa concepção está por trás da constituição do ensino supletivo, que continua a ser a referência comum para pensar a educação de jovens e adultos no Brasil" (DI PIERRO, 2006, p. 20) e por que não dizer, na RME de Betim. Ao mesmo tempo prevaleceu, entre os colaboradores, uma percepção de EJA na qual não é possível oferecer uma educação de qualidade nesse modelo, haja vista sua organização pedagógica, o que contribui para uma visão de inferioridade em relação ao ensino regular.

Um fato importante a ser destacado é que a cidade de Betim tem vivido em constante polarização política, o que faz com que a cada nova gestão municipal seja desconstruída ou reformulada a proposta pedagógica do governo anterior. Com isso, haveria uma perda de "identidade" dos projetos para a EJA, não se firmando por muito tempo um único modelo.

Entre as temáticas que buscamos entender em nossa investigação, estão as concepções de nossos colaboradores sobre a EJA e seu público. O que temos percebido, tanto nos documentos oficiais quanto em estudos sobre a EJA é uma tendência em se buscar conhecer e dar atenção às *especificidades* desses sujeitos.

Se analisarmos, em particular, os documentos oficiais, encontramos muitas expressões que buscam "caracterizar" essa modalidade de ensino. O inciso VI do artigo 208 da Constituição Federal assinala que é dever do Estado a "oferta de ensino noturno regular, *adequado* às condições do educando" (grifo nosso). A LDB 9394/1996 menciona a garantia de "oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com *características e*

modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola" (grifo nosso). As diretrizes curriculares para a EJA, publicadas em 2000 por meio do Parecer 11, do relator Carlos Roberto Jamil Cury, apontam que a EJA "usufrui de uma *especificidade própria* que, como tal, deveria receber um tratamento consequente" (p. 2, grifo nosso). Ou ainda, que a EJA "é uma categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional, com *finalidades e funções específicas*" (p. 5, grifo nosso). A proposta curricular para o segundo segmento do Ensino Fundamental da EJA igualmente traz suas considerações: "Determinar a identidade de um curso de EJA pressupõe um *olhar diferenciado* para seu público, acolhendo de fato seus conhecimentos, interesses e necessidades de aprendizagem" (BRASIL, 2002, p. 87, grifo nosso).

Quando os depoentes foram incentivados a falar sobre essas especificidades dos estudantes da EJA, observamos que, independentemente do tipo de proposta (Suplência, CEAN, "Formal" ou "Não-formal"), as principais características citadas referiam-se à idade (jovens, adultos ou idosos); ao fato de serem essencialmente *trabalhadores* e que, *por algum motivo, deixaram de estudar e desejam recuperar o tempo perdido*. Especificamente em relação a Betim havia uma demanda por EJA, pois *vinha muita gente de fora, pessoas assim "de roça", do interior*. A cidade vivenciou momentos de expansão demográfica devido a seu crescimento industrial a partir da década de 1970.

Embora não tenham declarado explicitamente, os educadores pareceram reconhecer o lugar social ocupado por esses sujeitos: "a condição de 'não-crianças', a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais" (OLIVEIRA, 1999, p. 60). Eles demonstraram compreendê-los como "sujeitos coletivos de direitos" (ARROYO, 2011), de cultura e de aprendizagem; imersos em um processo muito mais complexo do que uma simples "modalidade de ensino" (SOARES; GIOVANETTI, 2011), como também acentuam os documentos oficiais.

Outro ponto indicado por muitos educadores e que seria o grande diferencial da EJA é *o valor que esses alunos dão à escola*. Os motivos dessa valorização poderia estar associado ao fato de *não terem conseguido estudar na época em que gostariam*. Essa estima se refletia em atitudes na escola, e se revelava no interesse pelas aulas, pelas atividades escolares e no envolvimento em projetos, apesar de todo o cansaço e as atribuições que essas pessoas vivenciavam no dia a dia.

Ao falar de EJA e sobre a EJA, deveríamos levar em conta a diversidade dos estudantes e as categorias de "juventude, gênero, religiosidade, etnia, rural/urbano, hábitos,

atitudes, experiências - inclusive à leitura e à escrita" (SOARES, 2001, p. 214). O público da EJA é de pessoas que, quando retornam aos espaços escolares, trazem consigo "marcas profundas de vivências constitutivas de suas dificuldades, mas também de esperanças e possibilidades" (SILVA, 2010, p. 66), que não deveriam ficar de fora do processo de construção do saber escolar.

Outro aspecto sublinhado pelos colaboradores como uma marca importante da EJA foi um movimento de juvenilização de seu público (SCHNEIDER, 2010), que foi percebido no fim da década de 1990. Esse movimento foi favorecido pela LDB 9394, de 1996, que reduziu a idade mínima para a frequência à EJA de 18 para 15 anos de idade, o que fez aumentar o número de adolescentes nessa modalidade de ensino. Ao assinalarem as relações entre esses estudantes de diferentes idades na EJA, os docentes contaram que elas eram ora conflituosas, ora solidárias. Alguns relataram que a relação era de muito respeito e apoio, assinalando que os estudantes mais velhos "cuidavam" dos mais novos, ajudando, inclusive, no "controle" da disciplina em sala de aula. Nas relações menos harmônicas, a falta de uma perspectiva de futuro e de crescimento por parte dos adolescentes (muito desejada pelos estudantes mais velhos) teria sido um fator de tensão e mesmo embate entre eles em sala de aula.

No que concerne à Matemática, algumas concepções sobressaíram nas falas de nossos depoentes. Contudo, mais do que "meras referências a conceitos ou procedimentos da Matemática, ou de opiniões sobre a Matemática, que se pretende aprender ou ensinar", nossa intenção foi conhecer essas concepções "como esforços de produção de sentido da Matemática que se ensina e se aprende numa situação específica, mas também de produção de sentido do próprio aprender Matemática" (FONSECA, 2005a, p. 237).

A primeira dessas concepções se manifestou na forma de uma tendência à afirmação da universalidade e da onipresença da Matemática. Houve uma grande ênfase sobre o valor do estudo de Matemática em razão de sua grande aplicabilidade no cotidiano, como um instrumento para resolver problemas ou como ferramenta para outras áreas do conhecimento. Reconhecemos esse discurso como recorrente e muito disseminado nos documentos oficiais e em estudos nas áreas de Educação e Educação Matemática.

Os professores relataram que até mesmo os alunos já haviam incorporado essa percepção que, segundo Silveira (2011), é a apropriação de um discurso já dominante no senso comum. Os enunciados acerca da utilidade da Matemática são muito frequentes e reforçados pelos educadores da EJA, na tentativa de fundamentar e justificar a importância da disciplina no currículo escolar.

Entretanto, o reconhecimento da relevância de estudar Matemática na EJA – tanto por estudantes quanto por professores – foi quase sempre acompanhado da visão dos conhecimentos matemáticos como difíceis, salientando-se que os estudantes apresentavam *muita dificuldade em assimilação e compreensão do conteúdo*. Alguns colaboradores realçaram essa ideia, revelando que os discentes para quem lecionavam temiam essa disciplina, mesmo “convencidos” de seu valor. Esses educadores mencionaram que a Matemática era vista como *bicho-papão*, reforçando a existência de um “mito” de que ela é difícil. Tentar desmitificar essa visão foi destacado como um dos objetivos do ensino dessa disciplina na EJA da RME de Betim.

Na tentativa de vencer essa resistência dos estudantes, uma das estratégias mais aludidas pelos educadores foi trabalhar com conteúdos de maior aplicabilidade no cotidiano, associando-os às práticas sociais do dia a dia. Essa, inclusive, foi a principal perspectiva apresentada por eles quando demandados a contar sobre o currículo nos cursos de EJA: disseram que escolhiam assuntos que pudesse propiciar maior aporte nas vivências do público para o qual essa modalidade de ensino era destinada.

Assim sendo, os principais critérios a serem levados em conta na seleção eram: a sua relação com o cotidiano dos estudantes, a perspectiva de continuidade dos estudos para além do Ensino Fundamental e a abreviação do tempo de curso. Os professores alegaram ter autonomia e liberdade para escolher quais os assuntos a serem trabalhados, mas a ideia principal que cercava essa escolha era *não ficar perdendo tempo com conteúdo muito abstrato, mas sim, (...) fazer com que os alunos vissem a aplicabilidade do conteúdo*.

A redução do tempo de conclusão do 2º segmento do Ensino Fundamental de quatro para dois anos na suplência e no CEAN foi um fator que exigiu dos educadores fazer adequações tendo como base o currículo do ensino regular, na intenção de proporcionar um ensino mais *enxuto*. A falta de materiais e livros didáticos específicos para essa modalidade de ensino foi considerada um grande problema a ser enfrentado. Adiciona-se a isso a necessidade de *esmuiçar bem mais o conteúdo*, devido às dificuldades de aprendizagem dos jovens, adultos e idosos. Outrossim, não poderia ser esquecida a relevância de outros conhecimentos, ainda que não imediatamente aplicáveis no cotidiano, pois esses estudantes *não podem entrar e sair da escola sem que isso faça alguma diferença em sua vida escolar*.

Nossos colaboradores pareceram incorporar preceitos dos documentos oficiais sobre o ensino de Matemática (BRASIL, 1998, 2002, 2002a), identificando como essencial o trabalho com conteúdos socialmente relevantes para a EJA, mesmo que descrevessem processos de

abreviação curricular e manifestassem uma concepção de Matemática cuja importância estaria, muitas vezes, reduzida à sua utilidade prática (BRASIL, 2002).

Os educadores tinham o arbítrio de escolherem quais conhecimentos seriam legítimos de serem abordados na EJA, bem como aqueles que não usufruíam dessa característica. Nessa perspectiva, não se pode desconsiderar as relações de poder que envolvem os processos de seleção dos conteúdos a serem trabalhados nessa modalidade de ensino, que envolve concepções de mundo, de escola, do público da EJA e de Matemática. Compreendemos que não se trata, de modo algum, de uma decisão neutra e desinteressada (APPLE, 2000; SILVA, 1999).

Entretanto, para além da descrição de quais conteúdos matemáticos deveriam ser trabalhados, o importante, segundo os educadores, seria a forma de trabalhá-los. Para eles, essa forma precisaria ser diferente em relação ao ensino regular. Eles demonstraram tentativas de efetuar essas adaptações, avaliando que tinham se esforçado para fazer o melhor, dentro das condições em que atuavam na época.

No propósito de dar "sentido" a esses conteúdos, a principal estratégia pedagógica para as aulas de Matemática mencionada pelos docentes envolvia a contextualização, na intenção de mostrar a relevância da Matemática em outras instâncias da vida social. Ou, ainda, "aproveitar" os saberes dos estudantes, visto que as pessoas tinham *uma "matemática acumulada" grande*, por causa de suas *experiências de vida*. É o que chamamos de "saberes de experiência feitos" (FREIRE, 2013), que deveriam ser considerados pelos educadores como uma forma de respeito à identidade cultural dos educandos.

Contudo, alguns estudantes apresentavam certa "resistência" aos conhecimentos matemáticos escolares, o que exigia dos professores um esforço maior na busca de um diálogo entre os saberes da "escola da vida" e os da "vida da escola" (FREIRE, 2013). Esse compromisso implicaria outro olhar para o público da EJA, "para além" de suas carências escolares, favorecendo um processo de ensino e aprendizagem que levasse em conta "saberes, conhecimentos, interrogações e significados que [esses estudantes] aprenderam em suas trajetórias de vida" (ARROYO, 2001, p. 35).

Alguns professores assumiram suas próprias dificuldades em lidar com esse perfil de estudante, pois era preciso "adentrar" o cotidiano deles para conhecê-los melhor e, dessa forma, poder "contextualizar" os conteúdos matemáticos a serem discutidos em sala de aula. Não era um trabalho fácil para alguns educadores, que acentuaram ter havido *um choque de Matemática*, entre os conhecimentos deles e os dos estudantes. Uma professora contou a saída encontrada: *ir para o mundo deles e trazer a Matemática deles para aplicar juntamente com a*

minha, vendo o que eu podia acrescentar. Eles não estavam (e não tinham sido) preparados para lidar com os conhecimentos matemáticos cotidianos dos jovens, adultos e idosos. A formação inicial inexistente no que diz respeito à EJA teria sido o principal motivo desse choque, pois o professor, quase sempre, não é preparado para lecionar nessa modalidade de ensino.

Conviviam, pois, uma preocupação em se trazer as vivências dos alunos, seus conhecimentos e seus modos de conhecer e a responsabilidade que a escola se atribui de oportunizar o acesso a um conhecimento matemático mais formalizado. Esse diálogo, quando realizado, alargaria e propiciaria o acesso dos jovens, adultos e idosos aos "conhecimentos, significados e a cultura acumulados pela sociedade" (ARROYO, 2011, p. 35). Além disso, propiciaria um aprendizado também por parte dos próprios educadores, observada em frases como: *em situações como essa, eu aprendia muita coisa*, o que tornaria as aulas de Matemática mais atrativas e desafiadoras.

Na disposição de promover a contextualização, os educadores afirmaram utilizar situações do cotidiano como enredo para o trabalho com Matemática: eventos de compra e venda, uso de folhetos de supermercado, talões de cheque etc. Ao lançar mão de tais recursos, a finalidade era envolver os jovens, adultos e idosos em contextos significativos e explorar procedimentos matemáticos diversos, comuns no dia a dia. Essa inserção aparenta compor um conjunto de esforços que pretendia aproximar as práticas escolares às práticas sociais, reforçando o papel da escola na preparação do estudante para vivenciar outras práticas letradas e numeradas.

De certa forma, buscava-se incentivar o *protagonismo* dos estudantes, indagando-os "sobre o(s) sentido(s) que (...) conferem ao ensinar e aprender Matemática na Escola" (FONSECA, 2005, p. 74-75). Afinal, eles "também, aceitam, reinterpretam e rejeitam seletivamente o que é considerado como conhecimento legítimo" (APPLE, 1997, p. 92). Mais do que receptores, são ativos na construção de significados da Educação com que se defrontam (FREIRE, 2005). Em vista disso, evidenciamos a necessidade de balizar uma proposta de ensino de Matemática para a EJA que leve em conta a diversidade do público, respeitando suas particularidades, mas não perdendo de vista o desejo desses estudantes de ter acesso aos conhecimentos escolares.

Ainda como estratégias pedagógicas, os professores sublinharam o uso da interdisciplinaridade por meio de projetos desenvolvidos coletivamente. Eles descreveram como eram elaborados esses projetos, os assuntos abordados, e como os estudantes se

envolviam em sua realização. A opção por essa metodologia seria mais uma possibilidade de "atrair" os estudantes, estabelecendo conexões entre a escola e as suas vivências.

Especialmente na época da suplência, os projetos eram o "carro-chefe" da proposta pedagógica do curso. Acreditamos que essa opção deve-se à discussão sobre "Interdisciplinaridade" e "Projetos de Trabalho", que era muito forte no meio educacional na década de 1990 (GARCIA, 2008). No entanto, esse trabalho foi perdendo força com o passar do tempo e as mudanças dos cursos, tornando-se menos frequente, chegando até a desaparecer no modelo atual. Contudo, uma análise positiva desses momentos foi feita pelos entrevistados, que destacaram *o envolvimento dos professores nos planejamentos e na busca de metodologias diferentes para atingir o aluno, que é uma coisa que a gente precisaria resgatar hoje.*

No que se refere à avaliação, nossos colaboradores destacaram que o formato de organização dos cursos influenciava nas perspectivas adotadas. Embora tenhamos conversado com educadores que atuaram em diferentes momentos, observamos que permaneceu um entendimento de avaliação na EJA como um instrumento para aferir a aprendizagem e, dessa forma, como critério para classificação e progressão nos estudos. As avaliações eram tomadas como um modo de controle, sendo a assiduidade e a participação nas atividades escolares os parâmetros para seguir ou não adiante na escolarização.

Ainda que as orientações da Secretaria de Educação recomendassem uma avaliação por conceitos, os educadores declararam utilizar as notas como meio para comunicar os resultados dos estudantes, subvertendo as recomendações. Para os pedagogos e ex-coordenadores, os professores tinham uma visão limitada de avaliação. Em especial, *o grupo de professores de Matemática e de Português foi sempre o mais conservador e resistente a mudanças, por considerarem que a promoção dos estudantes não podia ser outorgada sem o aprendizado integral dos conteúdos respectivos dessas disciplinas.* Para esses educadores, a avaliação deveria ser incorporada como um instrumento de autorreflexão para o professor pensar sobre suas práticas e revê-las, quando necessário.

Foi comum encontrar pontos de vista diferentes entre pedagogos e ex-coordenadores no confronto com docentes. A posição que ocupavam e até mesmo suas convicções profissionais e políticas eram preponderantes nos posicionamentos que os dois grupos assumiam. Algumas vezes, os gestores eram vistos como "fiscais", responsáveis por controlar o trabalho do professor. Em outros casos, mais frequentes, os pedagogos, em particular, eram muito bem vistos pelos docentes, desenvolvendo uma relação profissional amistosa e cooperativa.

Vimos pedagogos assumindo a função de apoiar e incentivar o trabalho do professor (FREIRE, 1986), formando equipes "dentro do próprio exercício cotidiano de ensinar-e-aprender, de seu trabalho pedagógico" (BRANDÃO, 1986, p. 80). À medida que a frequência de cursos de formação oferecidos pela Secretaria de Educação diminuía, era comum esses profissionais responsabilizarem-se até mesmo pela formação de seu grupo de professores (*eu sempre buscava algumas coisas para estudarmos no coletivo. (...) Eu trago e a gente trabalha junto... (...) Como atualmente não temos tido mais formações, eu tento trabalhar aqui*). Evidenciando uma concepção de que *o professor não gosta muito de ler*, e daí a necessidade constante de intervenção de sua parte, eles contribuía para a formação desses docentes, direcionando-os a uma outra leitura dos estudantes jovens, adultos e idosos.

Manifestava-se, portanto, a necessidade de se trabalhar com um "olhar didático" para as particularidades dos sujeitos jovens, adultos e idosos. Essa mudança de postura poderia contribuir para mudar uma visão estigmatizada dessa modalidade de ensino, que sofria muito preconceito da sociedade: *Deve ter gente que fala que o ensino não é bom, que viu pouco conteúdo, pouco material, porque o tempo era e é menor, o conteúdo era menor. Mas temos que lutar contra isso*.

Como componente imprescindível nessa mudança de visão sobre os estudantes da EJA e os processos de ensinar e aprender Matemática, enfatizamos a importância da formação do professor que atua nessa modalidade de ensino (CABRAL, 2007; FONSECA, 2005; FERREIRA, 2009; LIMA, 2012). Porém, ainda faltam políticas públicas de formação para os educadores da EJA, que "precisam ser construídas, e será preciso muita iniciativa e capacidade criativa para o fazermos" (ARROYO, 2006, p. 18). Afinal, essa modalidade de ensino nem sempre foi reconhecida como uma modalidade educativa que requer um profissional adequado para o seu exercício (SOARES, 2008).

Assim, para evitar a desvalorização da EJA como modalidade de ensino da Educação Básica, a formação de seus educadores torna-se essencial, no sentido de levar em conta as características próprias dos seus sujeitos, "contemplando o estudo de sua história, de suas diversas formas de organização, que poderão contribuir com novos sentidos para as práticas pedagógicas" (SAMPAIO; ALMEIDA, 2009, p. 14).

Todavia, as narrativas dos educadores mostraram sua consciência quanto a suas próprias carências relacionadas à busca de reconhecer e atender as particularidades dos sujeitos jovens, adultos e idosos. Tendo que dar respostas a uma demanda para a qual sua formação acadêmica inicial e sua experiência docente prévia não se constituíam um alicerce seguro, esses professores, na maior parte das vezes, adotaram práticas pedagógicas muito

semelhantes às realizadas no ensino regular, mesmo percebendo claramente sua impropriedade para o público da EJA.

Um ponto de unanimidade entre os entrevistados refere-se à relação de empatia, respeito e gratidão existente entre os educandos e os educadores. O professor era visto como um profissional bem sucedido pelos estudantes. Todos os entrevistados elogiaram a valorização que os jovens, adultos e idosos atribuíam ao trabalho do professor e o quanto eles se sentiam felizes com o desenvolvimento dos educandos. *O aluno tinha uma vontade e um orgulho de aprender, de entender o que está ali na frente, de participar. (...) O público era diferenciado.* Isso fazia com que os professores se sentissem experimentando a *essência de ensinar* por meio do reconhecimento de seu trabalho e dissessem que hoje, ao lecionarem no ensino regular, não vivenciam essa valorização.

Observamos, na investigação, que os educadores explicitaram ter reconhecimento; sua atividade docente era valorizada pelos alunos e pelos próprios colegas. Além disso, segundo os colaboradores, as condições satisfatórias de trabalho e os salários dignos no âmbito da Secretaria de Educação e da Prefeitura Municipal também eram elementos que contribuíam para esse reconhecimento. Fatores desse tipo faziam manter vivo o contentamento desses professores com sua profissão, diminuindo o seu abandono (LAPO; BUENO, 2003). Por isso, não podemos ignorar as reflexões desses educadores sobre a sua condição docente. Afinal, o contexto atual tem desafiado "a estabilidade de velhas seguranças e certezas na docência, provocando mudanças profundas no trabalho do professor, em sua imagem social e no valor que a sociedade atribui à própria educação e a docência" (AUAREK, 2014, p. 206).

Neste estudo, intencionamos conhecer como professores e pedagogos vivenciaram os acontecimentos, vislumbrando a possibilidade de compreender os modos como eles veem o ensino na EJA e de Matemática na EJA na RME de Betim.

É nesse jogo de emoções, particularmente tenso no terreno da Educação Matemática devido menos talvez à natureza desse conhecimento do que à história (práticas, propósitos, tradições, interesses envolvidos) de seu ensino no contexto escolar, que educadores e educandos balizam suas posições relativamente aos conhecimentos construídos e a construir e aos processos de construção (FONSECA, 2005, p. 39).

Ao dispormos aqui nossa representação da história do ensino de Matemática em cursos de EJA na RME de Betim, procuramos estabelecer um diálogo com as representações de outros sujeitos e aproximarmos-nos deles. O nosso modo de ver os acontecimentos é orientado pelo modo como eles hoje compreendem essas experiências vividas. Essa, pois, seria a grande riqueza da História Oral, "um terreno propício para estudo da subjetividade e das

representações do passado tomadas como dados objetivos, capazes de incidir (de agir, portanto) sobre a realidade e sobre nosso entendimento do passado" (ALBERTI, 2004a, p. 42).

Experienciar esse processo de investigação acadêmica provocou uma reavaliação das minhas próprias práticas como professora de Matemática do Ensino Fundamental e como formadora de professores para a EJA. Acredito que uma pessoa, quando faz história, nela se faz e conta não só a história dos outros, mas a sua também (FREIRE, 2000). Por isso, avalio que este trabalho apurou minha sensibilidade para as características e as singularidades dos alunos e das alunas da EJA, sujeitos socioculturais, de educação e de direitos, que possuem suas crenças, suas demandas, seus anseios e desejos. Refletir sobre nossas concepções e práticas como educadores é fundamental para estarmos mais preparados para reconhecer, respeitar e valorizar os modos de *matematicar* dos sujeitos jovens, adultos e idosos no cotidiano escolar.

Explicitar concepções e práticas de educadores pode contribuir para o desenvolvimento de estratégias para a formação de docentes que atuarão junto a esse público, não perdendo de vista que a EJA não é só "*um trabalho realizado com gente, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando*" (FREIRE, 2004, p.140-141).

Finalmente, não podemos deixar de destacar a provisoriidade das histórias aqui reconstituídas, marcadas pelo inacabamento, "um permanente processo de busca e de reinvenção do próprio mundo" (FREIRE, 2000, p. 108). Desejamos que novas leituras possam ser feitas e novas representações elaboradas; que essas narrativas sejam reinterpretadas à luz de outros olhares e possibilitem a construção de outros textos e análises.

Entre aquilo que se passa na guerra e o que se conta depois, desde que o mundo é mundo, sempre houve certa diferença, mas, numa vida de guerreiro, que certos fatos tenham ocorrido ou não, pouco importa: existe você, sua força, a continuidade de seu modo de comportar-se, para garantir que as coisas não aconteceram exatamente assim, detalhe por detalhe, porém até poderiam ter ocorrido daquele jeito e poderiam ainda ocorrer numa ocasião semelhante.

(CALVINO, 2005, p. 64-65)

9 – FONTES ORAIS E REFERÊNCIAS

9.1 – Fontes orais

ALVES, Lázaro Mariano. [2014]. Entrevistadora: Ana Rafaela Correia Ferreira. Betim, 24 nov. 2014.

AZEVEDO, Mônica Raquel de. [2014]. Entrevistadora: Ana Rafaela Correia Ferreira. Betim, 24 out. 2014.

BICALHO CARVALHAES, Pedro Mauro. [2014]. Entrevistadora: Ana Rafaela Correia Ferreira. Betim, 22 set. 2014.

CARVALHAES, Silvana Aparecida Ferreira Bicalho. [2014]. Entrevistadora: Ana Rafaela Correia Ferreira. Betim, 29 set. 2014.

CUNHA, Luiz Carlos da. [2014]. Entrevistadora: Ana Rafaela Correia Ferreira. Betim, 23 set. 2014.

DIAS, Darli de Souza [2014].]. Entrevistadora: Ana Rafaela Correia Ferreira. Betim, 05 set. 2014.

DOMINGUES, Mônica Chateaubriand. [2014]. Entrevistadora: Ana Rafaela Correia Ferreira. Betim, 7 out. 2014.

LIMA, Eliana Maria Batista. [2014]. Entrevistadora: Ana Rafaela Correia Ferreira. Betim, 4 nov. 2014.

MAGALHÃES, Fátima Maria Simões. [2014]. Entrevistadora: Ana Rafaela Correia Ferreira. Betim, 22 set. 2014.

MAIA, Tácito Pereira. [2014]. Entrevistadora: Ana Rafaela Correia Ferreira. Betim, 03 out. 2014.

MATA, Maria do Carmo Gomes Amaral da. [2014]. Entrevistadora: Ana Rafaela Correia Ferreira. Betim, 9 dez. 2014.

SOUZA, Cordovil Neves de [Vila]. [2014]. Entrevistadora: Ana Rafaela Correia Ferreira. Betim, 29 out. 2014.

RODRIGUEZ, Alfredo Elmer Johnson [2014]. Entrevistadora: Ana Rafaela Correia Ferreira. Betim, 15 set. 2014.

SABINO, Rozana. [2014]. Entrevistadora: Ana Rafaela Correia Ferreira. Betim, 27 out. 2014.

SANTOS, Lucinda Imaculada de Barcelos. [2014]. Entrevistadora: Ana Rafaela Correia Ferreira. Betim, 24 set. 2014.

SOUZA, Danilo José de. [2014]. Entrevistadora: Ana Rafaela Correia Ferreira. Betim, 27 out. 2014.

VALDEZ, Justina Beatriz. [2014]. Entrevistadora: Ana Rafaela Correia Ferreira. Betim, 28 out. 2014.

9.2 – Referências

Toda bibliografia deve refletir uma intenção fundamental de quem a elabora: a de atender ou a de despertar o desejo de aprofundar conhecimentos naqueles ou naquelas a quem é proposta (FREIRE, 1978, p. 9).

ABREU, Geysa S. A. de; MINHOTO, Maria Angélica. P. Política de admissão ao ginásio (1931-1945): conteúdo e forma revelam segmentação do primário. *Revista HISTEDBR Online*, Campinas (SP), nº. 46, p. 107-118, jun. 2012.

ACÇÃO EDUCATIVA ASSESSORIA, PESQUISA E INFORMAÇÃO. *Propostas curriculares de Suplência II (2º segmento do ensino fundamental supletivo): relatório de pesquisa*. São Paulo, 1999.

ADELINO, Paula R. *Práticas de Numeramento nos Livros Didáticos de Matemática voltados para a Educação de Jovens e Adultos*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009.

ADELINO, Paula Resende; FONSECA, Maria da Conceição F. R. Matemática e texto: práticas de numeramento num livro didático da educação de pessoas jovens e adultas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 19, n. 56, p. 181-200, 2014.

ALBERTI, Verena. *Manual de História Oral*. Rio de Janeiro, FGV, 2004.

ALBERTI, Verena. *Ouvir Contar: Textos em História Oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004a.

ALBERTI, Verena. Fontes Oraís: Histórias dentro da História. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org). *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto, 2006.

ALMEIDA, SHIRLEY P. N. C. *Formação de Professores de Matemática na Região Norte de Minas Gerais (1960-1990): um olhar sobre Montes Claros*. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2015.

ALVES, Osvando dos S. *Saberes produzidos na ação de ensinar matemática na EJA: Contribuições para o debate sobre a formação inicial de educadores matemáticos na UFPA*.

2004. (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Pará. Belém, 2004.

ALVES, Lázaro Mariano. *Canto da Terra - Identidades*. Belo Horizonte: O Lutador, 2009.

ANDRADE, Darli D. *A influência da presença do idoso nas práticas pedagógicas dos docentes em turmas do 1º segmento da Educação de Jovens e Adultos*. 2008. (Mestrado em Educação) – UNINCOR – Universidade Vale do Rio Verde. Betim, 2008.

ANDREOLA, Balduino. Interdisciplinaridade. STREECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

APPLE, Michael W. *Conhecimento oficial: A educação democrática numa era conservadora*. Petrópolis: Vozes, 1997. 267 p.

APPLE, Michael W. *Política cultural e educação*. São Paulo: Cortez, 2000.

ARAGÃO, Milena; TIMM, Jordana W.; KREUTZ, Lúcio. A história oral e suas contribuições para o estudo das culturas escolares. *Conjectura: Filos. Educ.* Caxias do Sul, v. 18, n. 2, p. 28-41, maio/ago. 2013.

ARAÚJO, Denise A. *O Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos: O material didático de Matemática e o atendimento às necessidades básicas de aprendizagem*. 2001. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2001.

ARAÚJO, Denise A.; SOARES, EDUARDO S. Calculadoras e outras geringonças na escola. *Presença Pedagógica*, v. 8, n. 47, 2002, p. 13-27.

ARROYO, Miguel G. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio J. G. (Org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, SECAD, MEC/UNESCO, 2006, p. 17- 32.

ARROYO, Miguel G. Educação de Jovens e Adultos: um campo de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio J. G.; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ASSIS, Terezinha. *A história da construção de Betim: espaço geográfico construído por gente*. Betim: Prefeitura Municipal de Betim, MG, 1996. 142 p.

AUAREK, Wagner A. Cenários da condição docente na contemporaneidade. In: SOUZA, João V.; DINIZ, Margareth; OLIVEIRA, Míria G. de (Org.). *Formação de professores(as) e condição docente*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014.

AUAREK, Wagner A.; NUNES, Célia M.; PAULA, Maria José de. Pesquisa e formação com professores - Contribuições dos estudos da narrativa. In: SOUZA, João V.; DINIZ, Margareth; OLIVEIRA, Míria G. de (Org.). *Formação de professores(as) e condição docente*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014, p.120-132.

AZEVEDO, Vera L. A. *Emoções e sentimentos na atuação docente: um estudo com professores de matemática na educação de jovens e adultos*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2009.

BARALDI, Ivete M.; GAERTNER, Rosinéte. História Oral e Educação Matemática: alguns princípios e procedimentos do entrelaçamento. In: *IV Encontro Regional Sul de História Oral - Culturas, Identidades e Memórias*, 2007, Florianópolis – SC, 2007.

BARRETO, Vera. *Paulo Freire para educadores*. 7ª ed. São Paulo: Arte & Ciência, 2004. 138 p.

BARROS, José D'Assunção de. A Nova História Cultural – considerações sobre o seu universo conceitual e seus diálogos com outros campos históricos. *Cadernos de História*. Belo Horizonte, v.12, n. 16, p. 38-63, 1º sem. 2011.

BEISIEGEL, Celso de R. *Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos*. São Paulo: Pioneira, 1974.

BELO HORIZONTE. Conselho Municipal de Educação. *Parecer 093/2002*. Dispõe sobre a regulamentação da Educação de Jovens e Adultos nas Escolas Municipais de Belo Horizonte. Aprovado em 07/11/2002. Disponível em <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/files.do?evento=download&urlArqPlc=Parecer-CME-BH_093-02.pdf>. Acesso em 06 de set. 2014.

BETIM. *Lei Orgânica Municipal de 21 de março de 1990*. Disponível em <http://www.betim.mg.gov.br/ARQUIVOS_ANEXO/Lei%20Organica%20de%20Betim;07384213;20121101.pdf>. Acesso em 17. Fev. 2014.

BETIM, MG. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. *Projeto político-pedagógico para a educação de jovens e adultos: modalidade: suplência de quinta a oitava séries: rede municipal de Betim: versão preliminar*. Betim, 1996.

BETIM. *Lei nº 2886, de 24 de junho de 1996*. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos da Prefeitura Municipal de Betim. 1996a.

BETIM. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. *Revista Rede*. nº 3, julho, 1996b.

BETIM. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. *Revista Rede*. nº 4, julho, 1998.

BETIM. Secretaria Municipal de Educação. *SEJA - Os excluídos da escola - Uma proposta de currículo*. Betim, 1998a.

BETIM. Secretaria Municipal de Educação. Resolução SEED nº 01, de 02 de fevereiro de 1998. *Institui os ciclos de ensino/aprendizagem com progressão continuada no ensino fundamental das escolas municipais de Betim*. 1998b.

BETIM. Secretaria Municipal de Educação. *Referencial Político-Pedagógico de Betim: Escola Democrática. Resoluções do III Congresso Municipal de Educação de Betim*. 1999.

BETIM. Secretaria Municipal de Educação. *Cadernos da Escola Democrática V: Fundamentos Políticos Pedagógicos - Ciclos de Formação Humana*. 1999a.

BETIM. Secretaria Municipal de Educação. *Cadernos da Escola Democrática V: Fundamentos Políticos Pedagógicos - Escola Noturna*. 1999b.

BETIM. Secretaria Municipal de Educação. *Portaria n. 002, de 17 de março de 1999*. Institui o Ciclo Especial de Ensino-Aprendizagem para o segundo segmento do Ensino Fundamental Noturno na Rede Municipal de Educação de Betim. 1999c.

BETIM. Secretaria Municipal de Educação. *Portaria n. 013, de 30 de março de 1999*. Institui o Ciclo de Correção de Fluxo no primeiro segmento do Ensino Fundamental e no segundo segmento, o Ciclo de Ensino-Aprendizagem do Noturno, na rede municipal de educação de Betim. 1999d.

BETIM. Secretaria Municipal de Educação. *Cadernos da Escola Democrática VII: Fundamentos Políticos Pedagógicos 2 – Eixos Curriculares e Experiências do Ensino Noturno em Betim*. 2000.

BETIM. Secretaria Municipal de Educação. *Portaria SEMEC n° 003 de 28 de novembro de 2001*. Institui o Ciclo de Ensino-Aprendizagem do Noturno, do primeiro e segundo segmentos do Ensino Fundamental, na rede municipal do ensino de Betim. 2001.

BETIM. Secretaria Municipal de Educação. *Currículo por Competências: Pensar e Fazer Juntos a Formação no CEAN II*. 2002.

BETIM. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. *Caderno dos dados estatísticos sobre o Ensino Noturno da Rede Municipal de Betim*. 2003.

BETIM. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. *Proposta pedagógica 2003*. Estrutura organizacional da Rede Municipal de Ensino de Betim. 2003.

BETIM. Secretaria Municipal de Educação. *Portaria n. 012, de 03 de outubro de 2005*. Institui nova estrutura para o Ensino Fundamental Noturno na rede municipal de educação de Betim. 2005.

BETIM. *Plano Municipal Decenal de Educação (2006-2015)*, 2006.

BETIM. Secretaria Municipal de Educação. *Orientações para a realização da anamnese*. 2006a.

BETIM. *Decreto n° 23574, de 21 de agosto de 2007*. Dispõe sobre a criação de centros de Educação de Jovens e Adultos em Betim. 2007.

BETIM. Secretaria Municipal de Educação. *Portaria n. 002, de 10 de setembro de 2008*. Institui nova estrutura para cursos de EJA na Rede Municipal de Educação de Betim. 2008.

BETIM. Secretaria Municipal de Educação. *Referencial Curricular de Betim. Ensino Fundamental*. Betim: Prefeitura Municipal, 2008a.

BETIM. Secretaria Municipal de Educação. *Texto guia - versão preliminar: Conferência de Educação do Município de Betim 2010*. Betim, 2010.

BETIM. Prefeitura Municipal. *Almanaque ilustrado Afonso Pena 100 anos*. Betim: Prefeitura Municipal, 2010a. 76 p. Disponível em <http://www.betim.mg.gov.br/patrimoniocultural/publicacoes_do_departamento_de_memoria_e_patrimonio/AlmanaqueCenten%C3%A1rioAfonsoPena.pdf>. Acesso em 24 nov. 2015.

BETIM. Secretaria Municipal de Educação. *Resolução SEMED nº 001, de 20 de janeiro de 2015*. Estabelece normas para a organização do Ensino Fundamental e do quadro de pessoal e funcional das escolas municipais de Betim. 2015.

BITENCOURT, Celeste D. de S. *A noção de competência – na política pública de educação de jovens e adultos da rede municipal de Betim: Avanço e ou retrocesso na formação humana*. 2009. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Refletir, discutir, propor: As dimensões de militância intelectual que há no educador. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org). *O Educador: Vida e Morte*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Solettrar a letra P: Povo, Popular, Partido e Política. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (org). *Democracia e constituição do público no pensamento educacional brasileiro*. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003, p. 106-145.

BRANDÃO, Zaia; BAETA, Anna Maria B.; ROCHA, Any D. C. da. *Evasão e repetência no Brasil: A escola em questão*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. *Lei 9.394, de 20 de setembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996.

Brasil. *Lei 9.424, de 24 de dezembro de 1996*. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no Art. 60, par. 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília: 1996a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: Primeiro Segmento do Ensino Fundamental: 1ª. a 4ª. série*. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Matemática*. Brasília: MEC, 1998. 148 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: temas transversais*. Brasília: MEC, 1998a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 11/2001 e Resolução CNE/CBE nº 1/2000. *Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: MEC, maio 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio – Parte III: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias*. Brasília: MEC, 2000a.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 09/2001, de 8 de maio de 2001. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Conselho nacional de Educação, Ministério da Educação,

Poder Executivo, Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em 10 mar. 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: Segundo Segmento do Ensino Fundamental: 5ª a 8ª série - Introdução*. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: Segundo Segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série - Matemática, Ciências, Arte e Educação Física*. Brasília: MEC, 2002a.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Estatísticas dos professores no Brasil*. Brasília: INEP, 2003. 53p.

BRASIL. Ministério da Educação. *Mapa do Analfabetismo no Brasil*. Brasília: MEC, 2003a.

BRASIL. PROEJA: Programa. PROEJA: *Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Formação Inicial e Continuada / Ensino Fundamental - Documento Base*. Brasília: MEC/SETEC, 2007.

BRASIL. Secretaria Nacional da Juventude. *Projeto Pedagógico Integrado do ProJovem Urbano*. Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens - ProJovem Urbano, 2008. Disponível em <http://www.desenvolvimentosocial.pr.gov.br/arquivos/File/Projovem%20Urbano/projeto_pedagogico_projovem_PPI.pdf>. Acesso em 20 de nov.2015.

CABRAL, Viviane R. de S. *Relações entre conhecimentos matemáticos escolares e conhecimentos do cotidiano forjadas na constituição de práticas de numeramento na sala de aula da EJA*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2007.

CALVINO, Italo. *O cavaleiro inexistente*. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

CARDOSO, Edson A. *Uma análise da perspectiva do professor sobre o currículo de Matemática na EJA*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC/SP. São Paulo, 2001.

CARDOSO, Cleusa de Abreu. *Atividade matemática e práticas de leitura em sala de aula: possibilidades na Educação de Jovens e Adultos*. 2002. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2002.

BARRETO, José Carlos; BARRETO, Vera. Um sonho que não serve ao sonhador. In: VÓVIO, Cláudia Lemos; IRELAND, Timothy Denis. *Construção coletiva: contribuições à Educação de Jovens e Adultos*. 2ª ed. Brasília: MEC, Unesco, 2006, p. 63-68.

CARVALHO, Célia P. Ensino noturno no contexto as condições de acesso à escolarização. In: *Educação de jovens e adultos trabalhadores em debate*. São Paulo: CEDI - Centro Ecumênico de Documentação e Informação, 1989.

CARVALHO, Dione L. *A interação entre o conhecimento matemático da prática e o escolar*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1995.

CARVALHO, Roseli. V. O Estado da Arte das Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos na CAPES - Período de 1987-2006. *Revista Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, v. 4, p. 117-130, 2009.

CARVALHO, Keila Auxiliadora. *Colônia Santa Izabel: A lepra e o isolamento em Minas Gerais (1920-1960)*. 2012. 246 p. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2012.

CASSAB, Latif A.; RUSCHEINSKY, Aloísio. Indivíduo e ambiente: a metodologia de pesquisa da história oral. *Biblos*, v. 16, p. 7-24, 2004.

CASTRO, Josélia Saraiva. *O exame de madureza no sistema de ensino brasileiro*. 1973. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1973.

CASTRO, Márcia. P. *O Projeto Minerva e o desafio de ensinar matemática via rádio*. 2007. Dissertação (Mestrado Profissional em ensino de Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2007.

CATTAI, Maria Dirlene S. *Professores de matemática que trabalham com projetos nas escolas: quem são eles?* 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista. Rio Claro, 2007.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *Estudos Avançados*. v. 05, n.11, jan/abr 1991. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-0141991000100010&script=sci_arttext>. Acesso em: 01 set. 2013.

CHARTIER, Roger. Aula inaugural do *Collège de France*. In: ROCHA, João Cesar de Castro (org). *Roger Chartier – a força das representações: história e ficção*. Chapecó, SC: Argos, 2011, p. 249- 285.

COELHO, Eni M. B. Características dos candidatos e rendimento nos exames de suplência de 2º grau. 1977. 156 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília. Brasília, 1977.

CORDEIRO, Edna M. *Travessias de Cecília - a caminho da Educação Matemática no CEEJA Padre Moretti - Rondônia*. 2014. 248 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista. Rio Claro, 2014.

COROA, Renata P. *Saberes construídos pelos professores de matemática em sua prática docente na Educação de Jovens e Adultos*. 2006. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Pará. Belém, 2006.

COSTA, Thais A. *Currículo e competência: uma orquestração possível? Um estudo de caso no ensino noturno da rede municipal de Betim*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2004.

COSTA, Thais A. A noção de competência enquanto princípio de organização curricular. *Revista Brasileira de Educação*, nº 29, maio-ago, 2005, pp. 52-62. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a05>>. Acesso em 02 jun. 2013.

CURY, Carlos R. J. A educação como desafio na ordem jurídica. In: LOPES, Eliane M. T.; FARIA FILHO, Luciano M.; GREIVE, Cynthia G. *500 anos de educação no Brasil*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 567-584.

CURY, Fernando G. *Uma História da Formação de Professores de Matemática e das Instituições Formadoras do Estado do Tocantins*. 2011. 235 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista. Rio Claro, 2011.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, Juarez (org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DECLARAÇÃO DE HAMBURGO e AGENDA PARA O FUTURO. *Conferência Internacional de Educação de Adultos*. Hamburgo, Alemanha: UNESCO, 1997.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. *História oral: memória, tempo, identidades*. 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 e Sociedade*, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial – out. 2005.

DI PIERRO, Maria Clara. Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil. In: VÓVIO, Cláudia Lemos; IRELAND, Timothy Denis. *Construção coletiva: contribuições à Educação de Jovens e Adultos*. 2ª ed. Brasília: MEC, Unesco, 2006.

DI PIERRO, Maria Clara.; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. In: *Cadernos CEDES* (UNICAMP), Campinas, n. 55, p. 58-77, nov. 2001.

DUARTE, Newton. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003.

EUGÊNIO, Benedito G. *O currículo na educação de jovens e adultos: entre o formal e o cotidiano numa escola municipal em Belo Horizonte*. 2004. (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2004.

FARIA, Juliana B. *Relações entre práticas de numeramento mobilizadas e em constituição nas interações entre os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2007.

FARIA FILHO, Luciano M.. Fazer História da Educação com E. P. Thompson: trajetórias de um aprendizado. In: FILHO, Luciano Mendes de Faria (org). *Pensadores sociais e história da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FARIAS, Vera R. B. *A educação de jovens e adultos e a Matemática do dia a dia*. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. São Leopoldo-RS.

FÁVERO, Osmar. Lições da história: os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil. In: OLIVEIRA, Inês B. de.; PAIVA, Jane. *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. P.13-28.

FAZENDA, Ivani C. A. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?* São Paulo: Loyola, 1979. 107 p.

FAZENDA, Ivani C. A. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 15ª ed. Campinas: Papirus, 2008. 143 p.

FERNANDES, Déa Nunes. *Sobre a formação do professor de matemática no Maranhão: cartas para uma cartografia possível*. 2011. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista (UNESP). Rio Claro, 2011.

FERREIRA, Ana Rafaela. *Atividades investigativas na EJA: um estudo sobre potências e funções exponenciais*. 2006. (Monografia conclusão do curso) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, PREPES. Belo Horizonte, 2006.

FERREIRA, Ana Rafaela. *Práticas de numeramento, conhecimentos cotidianos e escolares em uma turma de Ensino Médio da Educação de Pessoas Jovens e Adultas*. 2009. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009.

FERREIRA, Maria Luiza A. C. *Alunos da suplência de primeiro grau em periferia urbana: um estudo exploratório*. 1980. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1980.

FIORENTINI, Dario. *Rumos da pesquisa brasileira em educação matemática: o caso da produção científica em Cursos de Pós-Graduação*. 1994. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1994.

FIORENTINI, Dario. Alguns Modos de Ver e Conceber o Ensino da Matemática no Brasil. In: *Zetetike* (UNICAMP), Campinas, SP, v. 3, n. 2, p. 1-36, 1995.

FISCHER, Nilton B.; LOUSADA, Vinícius L. Ouvir. In: STREECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 295-296.

FISCHER, Nilton B.; LOUSADA, Vinícius L. Saber. In: STREECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a, p. 367-368.

FREIRE, Ana Maria A. *Paulo Freire: uma história de vida*. Indaiatuba: Villa das Letras, 2006.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 12ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo. Educação: o sonho possível. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org). *O Educador: Vida e Morte*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler- em três artigos que se completam*. 29ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia de indignação - cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Ed. UNESP, 2000. 134 p.
- FREIRE, Paulo. *Política e educação*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia dos Sonhos Possíveis*. São Paulo: Ed. UNESP, 2001a. 300 p.
- FREIRE, P. *Cartas à Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*. São Paulo, Editora UNESP, 2002.
- FREIRE, Paulo. *Educação e atualidade brasileira*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2003. 124 p.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 46ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 29ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006a. 79 p.
- FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 24ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. *Que fazer - teoria e prática em educação popular*. 8ª Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.
- FREITAS, Maria Virgínia. Jovens no ensino supletivo: diversidade de experiências. In: *Seminário Internacional Educação e Escolarização de Jovens e Adultos*. São Paulo: Instituto Brasileiro de Estudos e Apoio Comunitário-IBEAC/Ministério da Educação e do Desporto-MEC, 1998, v. 2. p. 214-225.
- FONSECA, Geraldo. *Origens da Nova Força de Minas - Betim - sua história: 1911/1975*. Betim, 1975. 404 p.
- FONSECA, Maria da Conceição F. R. Por que ensinar Matemática. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 1, n. 2, p. 46-54, 1995.

FONSECA, Maria da Conceição F. R. O ensino de matemática e a Educação Básica de Jovens e Adultos. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, v. 5, n. 27, p. 28-37, 1999.

FONSECA, Maria da Conceição F. R. *Discurso, memória e inclusão: reminiscências da Matemática Escolar de alunos adultos do ensino Fundamental*. 2001. 316 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2001.

FONSECA, Maria da Conceição F. R. Lembranças da Matemática Escolar: a constituição dos alunos da EJA como sujeitos da Aprendizagem. *Educação e Pesquisa* (USP), São Paulo, v. 27, n. 2, p. 339-354, 2001a.

FONSECA, Maria da Conceição F. R. *Educação Matemática de Jovens e Adultos – Especificidades, desafios e contribuições*. 2^a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FONSECA, Maria da Conceição F. R. O sentido matemático do letramento nas práticas sociais. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte: Editora Dimensão, jul/ago, 2005a, p. 5-19.

FONSECA, Maria da Conceição F. R. Sobre a adoção do conceito de numeramento no desenvolvimento de pesquisas e práticas pedagógicas na educação matemática de jovens e adultos. In: *IX ENEM*, 2007, Belo Horizonte [Anais eletrônicos...], 2007, CDROM.

FONSECA, Maria da Conceição F. R. *et al.* O processo de elaboração coletiva do Projeto Político-pedagógico da rede municipal de Betim para a Educação Básica de Jovens e Adultos Trabalhadores. In: *Seminário Internacional Educação e Escolarização de Jovens e Adultos*. São Paulo: Instituto Brasileiro de Estudos e Apoio Comunitário-IBEAC/Ministério da Educação e do Desporto-MEC, 1998, v. 2. p. 96-109.

FONSECA, Maria da Conceição F. R. *et al.* Os que ensinam aprendem: a construção de elementos de uma identidade profissional docente a partir de uma experiência de formação inicial de educadores/as de pessoas jovens e adultas. In: *X Encontro nacional de Didática e Prática de Ensino - X ENDIPE*. Rio de Janeiro: UERJ, 2000. v. 1. p. 01-12.

FONSECA, Maria da Conceição F. R. *et al.* O significado de um projeto de extensão universitária na formação inicial de Educadores de Jovens e Adultos. In: *23a. Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação*, 2000a, Caxambu, MG.

FONSECA, Maria da Conceição F. R. *et al.* Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG: Construção da proposta pedagógica, formação docente e produção de conhecimento. In: *I Congresso Brasileiro de Extensão, 2003, João Pessoa. I Congresso Brasileiro de Extensão - Anais*. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba/ Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasil, 2003.

FONSECA, Maria da Conceição F. R.; CARDOSO, Cleusa de A. Educação matemática e letramento: textos para ensinar Matemática e matemática para ler o texto. In: NACARATO, Adair M.; LOPES, Celi E. *Escritas e leituras na Educação Matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 63 – 76.

FONSECA, Thaís N. História da educação e história cultural. In: FONSECA, Thaís Nivea & VEIGA, Cynthia Greive (Orgs). *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 49-75.

GAERTNER, Rosinéte.; BARALDI, Ivete. M. Um Ensaio Sobre História Oral e Educação Matemática: pontuando princípios e procedimentos. *Bolema* (Rio Claro), nº 30, p. 47-61, 2008.

GALVÃO, Ana Maria O.; SOARES, Leôncio J. G. História da alfabetização de adultos no Brasil. In: ALBUQUERQUE, Eliana; LEAL, Telma (Org.). *Alfabetização de Jovens e Adultos - em uma perspectiva de letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 27-58.

GARCIA, Joe. A interdisciplinaridade segundo os PCNs. *Revista de Educação Pública*, v. 17, n. 35, p. 363-378, 2008. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/index.php/educacaopublica/article/view/494>>. Acesso em 27 dez. 2015.

GARNICA, Antonio Vicente M. História Oral e Educação Matemática: de um inventário a uma regulação. In: *Zetetike* (UNICAMP), Campinas, v. 11, n. 19, 2003, p. 09-55.

GARNICA, Antonio Vicente M. A História Oral como um recurso para a pesquisa em Educação Matemática: um estudo do caso brasileiro. In: *V CIBEM*. Porto (Portugal): Faculdade de Ciências da Universidade do Porto e Associação dos Professores de Matemática, 2005. v. 01. p. 01-12.

GARNICA, Antonio Vicente M. *Um tema, dois ensaios: Método, História Oral, Concepções, Educação Matemática*. 2005. Tese (Livre-docência) – Universidade Estadual Paulista. Bauru, 2005a.

GARNICA, Antonio Vicente M. História Oral e Educação Matemática: proposta metodológica, exercício de pesquisa e uma possibilidade para compreender a formação de professores de Matemática. In: *III Simpósio Internacional de Educação Matemática* (SIPEM), 2006, Águas de Lindóia. Anais do SIPEM. Águas de Lindóia/Curitiba: SBEM, 2006.

GARNICA, Antonio Vicente M. Manual de História Oral em Educação Matemática: outros usos, outros abusos. In: *Anais Seminário Nacional de História da Matemática*, Guarapuava-PR, 2007.

GARNICA, Antonio Vicente M. Um ensaio sobre as concepções de professores de Matemática: possibilidades metodológicas e um exercício de pesquisa. In: *Educação e Pesquisa* (USP), v. 34, p. 495-510, 2008.

GARNICA, Antonio Vicente M. História Oral e Educação Matemática. In: BORBA Marcelo de C.; ARAÚJO, Jussara de L. *Pesquisa qualitativa em Educação Matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 79-100.

GARNICA, Antonio Vicente M. Registrar oralidades, analisar narrativas: sobre pressupostos da História Oral em Educação Matemática. In: *Ciências Humanas e Sociais em Revista*, v. 32, p. 20-35, 2010a.

GARNICA, Antonio Vicente M. Presentificando ausências: a formação e a atuação dos professores de matemática. In: DALBEN, Ângela *et al.* (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b, p. 537-554.

GARNICA, Antonio Vicente M. Cartografias Contemporâneas: mapa e mapeamento como metáforas para a pesquisa sobre a formação de professores de Matemática. *Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, v. 6, n. 1, p. 35-60, 2013.

GARNICA, Antonio Vicente M. O pulo do sapo: narrativas, história oral, insubordinação e educação matemática. In: D'AMBROSIO, B. S.; LOPES, C. E. *Vertentes da subversão na produção científica em Educação Matemática*. Campinas: Mercado de Letras, 2015, p. 181-206.

GARNICA, Antonio Vicente M.; FERNANDES, Déa M.; SILVA, Heloisa da. Entre a amnésia e a vontade de nada esquecer: notas sobre Regimes de Historicidade e História Oral. *Bolema*. Rio Claro, v.25, n. 41, 2011.

GARNICA, Antonio Vicente M.; SOUZA, Luzia A. de. *Elementos de História da Educação Matemática*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

GATTI, Bernardete A. Alguns dados comparativos sobre os exames supletivos de 1º e 2º graus no estado de São Paulo. *Educação e Seleção*. São Paulo, jan./jun. 1982.

GENTILE, Paola; BENCINI, Roberta, Para aprender (e desenvolver) competências. *Revista Nova Escola*. São Paulo, p. 12-17, set - 2000.

GILS, André L. *Contribuições da etnomatemática para a Educação de Jovens e Adultos – EJA e para a formação de professores*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 2010.

GOMES, Maria Laura M. Em favor de um diálogo entre a história da educação matemática e as práticas educativas em matemática. In: *IX Encontro Nacional de Educação Matemática*, Belo Horizonte, 2007.

GOMES, Maria Laura M.; Formação e atuação de professores de Matemática, testemunhos e mapas. In: GARNICA, Antônio Vicente M. (org). *Cartografias contemporâneas: Mapeando a formação de professores de Matemática no Brasil*. Curitiba: Appris, 2014.

GOMES, Maria Laura M. Narrativas Autobiográficas e Pesquisa em História da Educação Matemática: notas metodológicas. *Perspectivas da Educação Matemática*, v. 8, p. 587-606, 2015.

GROSSI, Esther P. Desconstruir no coração do aprender. *Revista do Geempa*. Porto Alegre, 1994.

GROSSI, Flávia C. D. P. *Os diferentes “lugares” que a escola, a leitura, a escrita e a aula de matemática têm na vida dos alunos que estão na terceira idade*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Ciências da Educação, Universidade Federal de São João Del-Rei. São João Del-Rei, 2014.

HADDAD, Sérgio. *Ensino Supletivo no Brasil: o estado da arte*. Brasília : Inep, Reduc, 1987, 136 p.

HADDAD, Sérgio. Estado e educação de adultos (1964-1985). 1991. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1991.

HADDAD, Sérgio. Educação Fundamental de Pessoas Jovens e Adultas e a nova LDB: Políticas de Inclusão e Exclusão de direitos. In: *Reunião Anual da ANPED*, 1997, Caxambu. Programa e Resumos. Caxambu: ANPED, 1997.

HADDAD, Sérgio (coord). Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998). Brasília: MEC-INEP, 2002. 140 p.

HADDAD, Sérgio. A ação dos governos locais na educação de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 197-211, maio/ago. 2007.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. *Diagnóstico dos estudos e pesquisas sobre política, estrutura e funcionamento do ensino supletivo, função suplência: relatório final*. São Paulo: Cedi, 1988. 3 v.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. In: *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 14, p. 108-130, 2000.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Aprendizagem de jovens e adultos – avaliação da década da educação para todos. *São Paulo em perspectiva*, São Paulo, n. 14, 2000a, p. 29-40.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HOSTINS, Regina C. L. Os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG) e suas repercussões na Pós-graduação brasileira. *Perspectiva*, Florianópolis, v.24, n.1, p.133-160, jan/jun. 2006. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10315/9578>>. Acesso em 03 dez. 2015.

IRELAND, Timothy. Escolarização de trabalhadores: as ferramentas básicas para a luta cotidiana. In: OLIVEIRA, Inês B. de.; PAIVA, Jane. *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. P. 55-70.

KOORO, Méri B. *Uma análise curricular da Matemática na Educação de Jovens e Adultos*. 2006. 122f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática: Elementos e Metodologias de Ensino de Física e Matemática) – Universidade Cruzeiro do Sul. São Paulo, 2006.

KOORO, Meri; LOPES, Celi. *Produzindo significados nas aulas de matemática da EJA: uma análise curricular*. In: XVIII Encontro Regional de Professores de matemática, 2005, Campinas. Disponível em <www.ime.unicamp.br/erpm2005/anais/c11.pdf>. Acesso em 19 jan. 2016.

KNIJNIK, Gelsa. *Cultura, matemática, educação na luta pela escola*. 1995. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1995.

KRAMER, Sônia. Propostas Pedagógicas ou Curriculares: Subsídios para uma Leitura Crítica. In: MOREIRA, Antônio Flávio (Org.). *Currículo: políticas e práticas*. 6ª ed. Campinas: Papirus, 2003, p. 165-183.

KRUPPA, Sonia Maria. *Educação popular de jovens e adultos: a difícil construção de uma política*. São Paulo, 1998 (mimeo).

LAGROU, Pieter. Sobre a atualidade da História do Tempo Presente. In: JUNIOR, Gilson Pôrto. *História do tempo presente*. Bauru: Edusc, 2007.

LAPO, Flavinês R.; BUENO, Belmira O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 118, mar. 2003, p. 65-88.

LEITE, Sérgio A. S.; GAZOLI, Daniela G. D. Afetividade no Processo de Alfabetização. *Revista EJA em debate*. Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 79-104, novembro/2012. Disponível em <<http://incubadora.periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/314#.VpaYQPkrLIU>>. Acesso em 13. Jan. 2016.

LELLIS, Marcelo C., JAKUBOVIC, José; IMENES, Luiz Márcio P. *Pra que serve matemática? Números Negativos*. São Paulo: Atual, 1992.

LIMA, Cibelle L. F. *Estudantes da EJA e materiais didáticos no ensino de matemática*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2012.

LIMA, Priscila C. *Constituição de práticas de numeramento em eventos de tratamento da informação na educação de jovens e adultos*. 2007. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2007.

LIMA, Priscila. C. ; FONSECA, M. C. F. R. . Currículo e Tratamento da Informação: possibilidades pedagógicas da pesquisa de opinião realizada por alunos da Educação de Jovens e Adultos. In: *VI Colóquio sobre Questões Curriculares - II Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares*. Rio de Janeiro, 2004, v. 1, p. 4064-4079.

LOPES, Antonio J. (Bigode). Explorando o uso da calculadora no ensino de matemática para jovens e adultos. In: VÓVIO, Cláudia Lemos; IRELAND, Timothy Denis. *Construção coletiva: contribuições à Educação de Jovens e Adultos*. 2ª ed. Brasília: MEC, Unesco, 2006.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth (orgs.). *Disciplinas e integração curricular: histórias e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LOPES, Alice C., MACEDO, Elizabeth (orgs.) *Currículo: debates contemporâneos*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LOPES, Laison dos R. P. *Formação do professor de matemática “para” e “na” EJA – Educação de Jovens e Adultos*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberaba. Uberaba, 2009.

LUCKESI, Cipriano C. Verificação ou avaliação: o que pratica a escola?. *Série Idéias*. São Paulo: FDE, n. 8, 1998. Disponível em <http://www2.ccv.ufc.br/newpage/conc/seduc2010/seduc_dir/download/avaliacao1.pdf>. Acesso 3m 10 fev. 2016.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e competência. In: LOPES, Alice Casimiro, MACEDO, Elizabeth (orgs.). *Disciplinas e integração curricular: histórias e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 113-143.

MACHADO, M. M. Formação de professores para a EJA: Uma perspectiva de mudança. *Revista Retratos da Escola*, v. 2, n. 2-3, p. 161-174. Brasília, 2008.

MARTINS-SALANDIM, Maria Ednéia. *A interiorização dos cursos de Matemática no estado de São Paulo: um exame da década de 1960*. 2012. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista. Rio Claro, 2012.

MARTINS-SALANDIM, Maria Ednéia; GARNICA, Antonio Vicente M. Um movimento, suas clareiras e desvãos: a expansão das licenciaturas pelo interior paulista e as concepções sobre formação de professores de matemática. In: GARNICA, Antônio Vicente M. (org). *Cartografias contemporâneas: Mapeando a formação de professores de Matemática no Brasil*. Curitiba: Appris, 2014.

MATI, Emmeline Salume. *Trajetórias de educadores construídas na Educação de jovens e adultos: experiências e significados*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2008.

MEIHY, José Carlos S. B. *Manual de História Oral*. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

MENDONÇA, Valéria. Educação popular: experiências de rádio-educação no Brasil, de 1922 a 1960. *Boletim Técnico do SENAC* 2007; 33(1), p.29-41

MIGUEL, Antonio; MIORIM, Maria Ângela. *História na Educação Matemática: propostas e desafios*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MILANEZI, Pollyanna L. *A participação da matemática em práticas pedagógicas interdisciplinares*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2006.

MINAS GERAIS. *Constituição Estadual*. 1989. Disponível em <<http://www.almg.gov.br/opencms/export/sites/default/consulte/legislacao/Downloads/pdfs/ConstituicaoEstadual.pdf>>. Acesso em 17 fev. 2014.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. *Resolução nº 386, de 15 de março de 1991*. Dispõe sobre cursos regulares e exames de suplência e de qualificação profissional. Minas Gerais, 1991.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. *Parecer nº 63 de 31 de janeiro de 2007*. Analisa proposta de implantação de modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA na Rede Municipal de Betim em caráter experimental. Minas Gerais, 2007.

MIRANDA, Paula R. de. *“O PROEJA vai fazer falta” : uma análise de diferentes projetos educativos a partir dos discursos de estudantes nas aulas de Matemática*. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2015.

MOLL, Jaqueline. EJA como política pública local: atores sociais e novas possibilidades educativas. *Educação e realidade*, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 9-24, jul.-dez. 2004.

MONTEIRO, Alexandrina. *O ensino da matemática para adultos através da modelagem matemática*. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual Paulista. São Paulo, 1992.

MONTEIRO, Alexandrina. *Etnomatemática: as possibilidades pedagógicas num curso de alfabetização para trabalhadores rurais assentados*. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1998.

MONTEIRO, Alexandrina; MENDES, Jackeline Rodrigues. Educação de Jovens e Adultos e as difíceis relações entre saberes nas aulas de Matemática. In: Conferência Interamericana de Educação Matemática. 13, 2011, Recife. *Anais...* Recife: UFPE, 2011. Disponível em <<http://www.lematec.net/CDS/XIICIAEM/artigos/1856.pdf>>. Acesso em 11 jan. 2016.

MORAES, Salete Campos de. Propostas alternativas de construção de políticas públicas em educação: novas esperanças de solução para velhos problemas? In: *Educar*, Curitiba, n. 35, p. 165-179, 2009. Editora UFPR.

MULLER, Helena Isabel. História do tempo presente: algumas reflexões. In: JUNIOR, Gilson Pôrto. *História do tempo presente*. Bauru: Edusc, 2007, p.17-30.

NOGUEIRA, Vera L. *A educação de jovens e adultos na política educacional mineira 1890 - 1924*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009.

NOGUEIRA, Vera Lúcia. Educação de Jovens e Adultos: uma leitura do passado a partir de uma leitura do presente. *Paidéia*. Belo Horizonte, ano 6, n. 7, jul/dez 2009a.

NOGUEIRA, Vera Lúcia. *A escola primária noturna em Minas Gerais*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

OLIVEIRA, Dalila A. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização? *Revista Educação em Questão*, v. 46, n. 32, p. 51-74, maio/ago 2013.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de, PAIVA, Jane (Org.). *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 101-110.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, p. 59-73, 1999.

PACHECO, Hasla de P. *A experiência do PROEJA em Contagem: interseção entre EJA e Educação Profissional*. 2010. 154 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2010.

PALUDO, Conceição. Educação Popular. In: STREECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica,

PAIVA, Vanilda P. *Educação Popular e Educação de Adultos*. São Paulo: Edições Loyola, 1973.

PAIVA, Vanilda P. *História da Educação Popular no Brasil - Educação Popular e Educação de Adultos*. 6a ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PAIVA, Jane. Educação de Jovens e Adultos: direito, concepções e sentidos. 2005. 480 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2005.

PEREIRA, Dulcinéia de Fátima Ferreira; PEREIRA, Eduardo Tadeu. Revisitando a história da educação popular no Brasil: em busca de um outro mundo possível. *Revista HISTEDBR On-line*. Campinas, n.40, p. 72-89, dez. 2010.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & História Cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PICAWY, Maria Maira; WANDSCHEER, Maria Shirlei X. Educação de Jovens e Adultos: uma análise do texto legal. In: SCHEIBEL, Maria Fani; LEHENBAUER, Silvana (org). *Reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos*. Porto Alegre: Pallotti, 2006.

PINTO, Thiago P. *Projetos Minerva: caixa de jogos caleidoscópica*. 2013. Tese (Doutorado em Educação para as Ciências) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista. Bauru, 2013.

PIRES, Célia M. C. *Currículos de matemática: da organização linear à ideia de rede*. São Paulo: Editora FTD, 2000.

PIRES, Célia M. C. Reflexões sobre o debate curricular no Brasil. *Educação Matemática em Revista*, n. 43, p. 5-13, nov. 2014. Disponível em <<http://www.sbembrasil.org.br/revista/index.php/emr/article/view/391>>. Acesso em 10 mar 2015.

PUNTUSCHKA, Nídia (org.). *Ousadia no diálogo: interdisciplinaridade na escola pública*. São Paulo: Loyola, 1993.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. *Proj. História*. São Paulo. N.14. fev.1997.

PORTELLI, Alessandro. O massacre de Civitella Val di Chiana (Toscana, 29 de junho de 1944): mito e política, luto e senso comum. In: FERREIRA, Marieta; AMADO, Janaína. *Usos e abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2006, 8ª ed, p.103-130.

PORTELLI, Alessandro. História Oral e Poder. *Mnemosine*. Vol. 6, nº 2, p. 2-13, 2010.

PROST, Antoine. Social e Cultural indissociavelmente. In: RIOUX, Jean-Pierre; SIRINELLI, Jean-François. *Para uma história cultural*. Lisboa: Editorial Estampa, 1998.

PROST, Antoine. *Doze lições sobre a história*. Belo Horizonte, Autêntica, 2008.

REIS, Diogo A. F. *História da formação de professores de matemática do ensino primário em Minas Gerais: estudos a partir do acervo de Alda Lodi (1927 a 1950)*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2014.

RIBEIRO, Emerson da S. *Concepções de professores em Avaliação, Educação Matemática e Educação de Jovens e Adultos: buscando interfaces*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2007.

RIBEIRO, Emerson da S. *Estado da arte da pesquisa em Educação Matemática de Jovens e Adultos: um estudo das teses e dissertações defendidas no Brasil na primeira década do*

século XX. 2014. 330 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2014.

RIBEIRO, Joyce M. L. Aspectos legais da educação de jovens e adultos e a autoformação do educador. *Educação*, v. 1, n. 1, p. 37-55, 2011.

RIBEIRO, Vera M. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. *Educação & Sociedade*, v. 20, n. 68, p. 184-201, 1999.

RICARDO, Elio C. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 140, 2013, p. 605-628.

ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie. *Saberes e competências: o uso de tais noções na empresa e na escola*. Campinas: Papirus, 1997.

RAMOS, Marise N. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RODRIGUES, Eduardo M. *Evasão Escolar no Ensino Noturno de 2º grau: Um Estudo de Caso*. 1994. 220 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1994.

RODRIGUES, Maria Lúcia E. *Produção do espaço e expansão industrial*. São Paulo: Edições Loyola, 1983.

RUGANI, Jurema M. *Betim, no caminho que vai de Minas à industrialização: a lógica da organização do espaço dos centros industriais metropolitanos*. 2001. 186f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura) – Escola de Arquitetura, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2001.

RUMMERT, Sonia M. Formação continuada dos educadores de jovens e adultos - esafios e perspectivas. In: SOARES, Leôncio J. G. *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC/UNESCO, 2006, p. 123-140.

SAMARA, Eni de Mesquita. *História & Documento e metodologia de pesquisa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 168p.

SAMPAIO, Marisa Narciso; ALMEIDA, Rosilene Souza. Uma apresentação para recuperar as histórias/experiências. In: SAMPAIO, Marisa Narciso; ALMEIDA, Rosilene Souza (orgs). *Práticas de Educação de Jovens e Adultos: complexidades, desafios e propostas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SANT'ANNA, Sita M. L. Os discursos da burocracia nas perguntas dos professores da educação de jovens e adultos. *EJA em Debate*, n. 1, p. 29-40, 2013.

SANTOS, Lucíola L. P.; PARAÍSO, Marlucy A. Dicionário Crítico da educação. Currículo. *Revista Presença Pedagógica*, v. 2, n. 7, p. 5, 1996.

SANTOS, Maria Alice de P. *Tecendo a rede MOVA-BRASIL: sua história, seus sujeitos, suas ações*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

SANTOS, Vinício de M. A matemática escolar, o aluno e o professor: paradoxos aparentes e polarizações em discussão. *Cad. CEDES*. Campinas, v. 28, n. 74, 2008, p. 25-38.

SAVIANI, Demerval. Os ganhos da década perdida. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, v. 1, n. 9, p.51-61, 1995.

SCHNEIDER, Sonia M. *A consideração de dilemas práticos para a formação de professores em educação matemática de jovens e adultos*. 2005. Dissertação (Mestrado em Ensino de Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 2005.

SCHNEIDER, Sonia M. *Esse é o meu lugar. Esse não é o meu lugar: relações geracionais e práticas de numeramento na escola de EJA*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2010.

SCHNEIDER, Sônia M.; FONSECA, Maria da Conceição F. R. Esse é o meu lugar... Esse não é o meu lugar: inclusão e exclusão de jovens e de adultos na escola. *Educação & Sociedade*. V. 34, n. 122, p. 227-244, 2013.

SILVA, Carla R. M.; GARNICA, Antônio V. M. O papel das entrevistas na construção de uma história da formação de professores de Matemática em Mato Grosso do Sul. In: *Anais do II Encontro Nacional de Pesquisa em História da Educação Matemática - ENAPHEM*, Bauru - SP, 2014.

SILVA, Dalva M de O. Algumas experiências no diálogo com memórias. In: FENELON, Déa Ribeiro *et al* (org). *Muitas memórias, outras histórias*. São Paulo: Olhos d'água, 2000.

SILVA, Jerry Adriani. *Um estudo sobre as especificidades dos/as educandos/as nas propostas pedagógicas de educação de jovens e adultos-EJA: tudo junto e misturado*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2010.

SILVA, Kleber W. A. *A educação de jovens e adultos na formação de professores de matemática: expectativas e desafios*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

SILVA, Maria Clemência. *Bolsos cheios de tempo: Uma leitura dos tempos tramados e vividos na educação de jovens e adultos*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2005.

SILVA, Renata M. da. A trajetória do Programa Telecurso e o monopólio das Organizações Globo no âmbito do tele-ensino no Brasil. *InterMeio:: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS*, v. 19, n. 38, 2013, p. 154-179. Disponível em <<http://www.intermeio.ufms.br/ojs/index.php/intermeio/article/view/354>>. Acesso em 02 fev. 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade - Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e Identidade Social: Territórios Contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

SILVA, Valdenice L. *Números Decimais: no que os saberes de adultos diferem dos de crianças?* 2006. 202f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2006.

SILVEIRA, Éder da S. História Oral e memória: pensando um perfil de historiador etnográfico. *MÉTIS: história & cultura*. V. 6, n. 12, p. 35-44, jul./dez. 2007.

SILVEIRA, Marisa R. A. A dificuldade da matemática no dizer do aluno: ressonâncias de sentido de um discurso. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 761-779, set/dez. 2011.

SIMÕES, Fernanda M. *Apropriação de práticas de letramento (e de numeramento) escolares por estudantes da EJA*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2010.

SOARES, Leôncio J. G. *Educação de Adultos em Minas Gerais: continuidades e rupturas*. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1995.

SOARES, Leôncio J. G. A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais. *Presença Pedagógica*, v.2, nº 11, set/out 1996.

SOARES, Leôncio J. G. A política educacional para jovens e adultos em Minas Gerais 1991-1996. In: *Reunião Anual da Anped*, 1998, Caxambu. Programa e Resumos. Caxambu: Anped, 1998. v. 1. p. 202.

SOARES, Leôncio J. G. Processos de inclusão/exclusão na educação de jovens e adultos. *Presença Pedagógica*, v.5, nº 30, nov/dez 1999. p. 25-33.

SOARES, Leôncio J. G. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. In: Vera Masagão Ribeiro. (Org.). *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 201-224.

SOARES, Leôncio J. G. *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOARES, Leôncio J. G. Avanços e desafios na formação do educador de jovens e adultos. In: MACHADO, Maria Margarida (Org.). *Formação de Educadores de Jovens e Adultos - II Seminário Nacional*. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008. p. 57-71.

SOARES, Leôncio J. G.; VENÂNCIO, Ana Rosa. Tensões, contradições e avanços: a educação de jovens e adultos em uma escola municipal de Belo Horizonte. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 29, p. 141-156, jan./jun. 2007.

SOARES, Leôncio J. G.; VENÂNCIO, Ana Rosa. A educação de Jovens e Adultos na Escola Municipal Aurélio Pires: tensão:contradições e avanços. In: HADDAD, Sérgio. *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, 2007a.

SOARES, Leôncio J. G. *et al.* A formação inicial do educador de jovens e adultos: um estudo da habilitação de EJA dos cursos de Pedagogia. In: GRACINDO, Regina Vinhaes. *Educação como exercício de diversidade: estudos em campos de desigualdades sócio- educacionais*.

Brasília: Líber Livro, 2007. p. 89-103. Disponível em <http://endipe.pro.br/anteriores/13/posteres/posteres_autor/T128-1.doc>. Acesso em 10 março 2016.

SOARES, Leôncio J. G.; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOARES, Leôncio J. G.; SOARES, Rafaela C. E. S. O Reconhecimento das Especificidades da Educação de Jovens e Adultos: Constituição e Organização de Propostas de EJA. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives*, v. 22, p. 1-25, 2014.

SOARES, Magda. Paulo Freire e a alfabetização: muito além de um método. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, v. 4, n. 21, p. 98-104, 1998.

SOUZA, Ângela M. C. *Educação matemática na alfabetização de adultos e adolescentes segundo a proposta pedagógica de Paulo Freire*. 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 1988.

SOUZA, Luzia A. *História Oral e Educação Matemática: um estudo, um grupo, uma compreensão a partir de várias versões*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista. Rio Claro, 2006.

SOUZA, Luzia A. *Trilhas na construção de versões históricas sobre um Grupo Escolar*. 2011. 420 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociência e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista. Rio Claro, 2011.

STREECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

STRELHOW, Thyeles B. Breve história sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.38, p. 49-59, jun. 2010. Disponível em <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639689/7256>>. Acesso em 11 nov. 2015.

TANURI, Leonor M. História da formação de professores. *Revista brasileira de educação*, n.º 14, maio - ago. 2000, p. 61-88.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Inês A. C.; PÁDUA, Karla C. Virtualidades e alcances da entrevista narrativa. In: *Anais do II Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica (II CIPA)*. Salvador, BA. 2006.

THEES, Andrea V. *Estudo com professores de matemática de jovens e adultos sobre suas práticas profissionais*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 2012.

TIENGO, Arlete. *O estudo supletivo através do ensino individualizado por módulos é uma solução adequada? Um estudo avaliativo com módulos de matemática*. 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 1988.

TOMAZ, Vanessa S.; DAVID, Maria Manuela M. S. *Interdisciplinaridade e aprendizagem da Matemática em sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

TORRES, Rosa M. *Educación para todos: La propuesta, la respuesta (1990-1999)*. Buenos Aires (apresentada no Painel Nueve años despues de Jomtien, *Conferência Anual da Sociedade Internacional de Educação Comparada*, Toronto, 14-18 de abril, 1999).

TUBOITI, Nair C. da S. *Grupos áulicos: da organização do cotidiano da sala de aula ao direito à aprendizagem*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica de Brasília. Brasília, 2012.

UBERTI, Luciane. *Escola Cidadã: dos perigos de sujeição à verdade*. 2007. 210 p. Tese – (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.

VANIN, Leticia. *Concepções de professores expressas nos conteúdos e nas metodologias propostas para o ensino e aprendizagem da Matemática na 1ª e 2ª etapas da Educação de Jovens e Adultos em Escolas Municipais de Cuiabá-MT*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2012.

VENTURA, Jaqueline. A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. *Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade*, v. 21, n. 37, 2013, p. 71-82.

VENTURA, Jaqueline; RUMMERT, Sônia. Considerações político-pedagógicas sobre as especificidades da Educação de Jovens e Adultos trabalhadores. In: SOUZA, José dos S.; SALES, Sandra R. *Educação de Jovens e Adultos: Políticas e práticas educativas*. Rio de Janeiro: EDUR, 2011, p. 67-85.

VERGETTI, Nubia. *Professores de matemática: como concebem o ensino na EJA?* 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 2011.

VIEIRA, Maria Clarisse. *Memória, História e Experiência: Trajetórias de educadores de jovens e adultos no Brasil*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2006.

VIÑAO FRAGO, Antonio. História de la educación e história cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista Brasileira de Educação*, ANPEd, n. 0, p. 63-79, set./dez. 1995.

VOLDMAN, Danièle. Definições e usos. In: FERREIRA, Marieta; AMADO, Janaína. *Usos e abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2006, 8ª ed, p.33-42.

WANDERER, Fernanda. *Educação de Jovens e Adultos e produtos da mídia: possibilidades de um processo pedagógico etnomatemático*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UNISINOS. São Leopoldo, 2001.

Universidade Federal de Minas Gerais

Faculdade de Educação

**Programa de Pós-Graduação em Educação:
Conhecimento e Inclusão Social**

**A EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS
EM BETIM (MG), 1988-2007:
PERSPECTIVAS DE EDUCADORES
E PROFESSORES DE MATEMÁTICA**

Volume 2

ANA RAFAELA CORREIA FERREIRA

Belo Horizonte – MG

2016

APÊNDICES

Este volume traz os apêndices da tese "**A Educação de Pessoas Jovens e Adultas em Betim (MG), 1988-2007: Perspectivas de educadores e professores de Matemática**", que são compostos, nessa ordem, por nossos roteiros de entrevista, a apresentação, na íntegra, das 16 narrativas elaboradas a partir das entrevistas realizadas com 17 sujeitos: professores, pedagogos ou ex-gestores de cursos de EJA na Rede Municipal de Educação de Betim e uma cópia das cartas de cessão das entrevistas assinadas por eles. Apresentamos as narrativas na ordem cronológica em que as entrevistas foram realizadas. Nossa intenção é mostrar um pouco da dinâmica de nosso trabalho de campo e os modos como fomos, gradativamente, ampliando o grupo de depoentes.

Para a escrita dessas narrativas, utilizamos a primeira pessoa do singular. Nosso intuito foi possibilitar adentrar "no mundo" dos colaboradores (ALMEIDA, 2015) e suscitar o desafio de escrever outras leituras e representações.

APÊNDICE A

Apresentação inicial da pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL



APRESENTAÇÃO INICIAL DA PESQUISA¹

A entrevista que realizaremos tem por finalidade a coleta de dados para a tese de doutorado que será desenvolvida por Ana Rafaela Correia Ferreira junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Laura Magalhães Gomes.

O objetivo desta pesquisa é investigar, a partir de depoimentos, as práticas de professores de matemática que atuaram nas séries finais do Ensino Fundamental, modalidade “Educação de Pessoas Jovens e Adultas” (EJA), na rede municipal de Betim-MG, no período de 1988 a 2007. Esse objetivo deve estar claro a todos os entrevistados.

Assumindo como base metodológica a *História Oral*, ressaltamos aos entrevistados que, com os depoimentos, almejamos nos aproximar das concepções e representações desses professores sobre o ensino de matemática para estudantes jovens e adultos, em cursos de EJA oferecidos pela rede municipal de educação de Betim-MG, no período de 1988 a 2007. A escolha desse período refere-se à promulgação da Constituição Federal de 1988, legislação em que, pela primeira vez, a educação é declarada como um direito público subjetivo, estendido a estudantes jovens e adultos; e o ano 2007, ano anterior à implantação da estrutura atual de funcionamento da EJA na cidade de Betim.

O procedimento metodológico a ser adotado terá diversas etapas, cujos registros serão disponibilizados na íntegra a cada entrevistado: a gravação áudio/visual da entrevista, a transcrição literal do que foi dito, a textualização (edição do texto). A apresentação dessas três fases se dará para que o entrevistado dê sua aprovação ou proponha adequações, alterações, inclusões e/ou exclusões, mediante sua assinatura de uma carta de cessão de direitos dos documentos produzidos.

O entrevistado terá plena liberdade para, se desejar, restringir a utilização e/ou divulgação do áudio/visual resultante da entrevista. O arquivamento do material produzido na entrevista e a partir da entrevista será de responsabilidade do entrevistador e/ou de uma instituição que disponha de local apropriado, com garantia de cumprimento dos acordos estabelecidos entre entrevistador e entrevistado (via carta de cessão de direitos), o que também se aplica a qualquer uso futuro que venha a ser feito desta fonte historiográfica.

¹ Apresentação baseada em Martins-Salandim (2012).

Neste ensejo, agradecemos desde já a participação de cada colaborador.

Belo Horizonte, ____ de _____ de _____.

Ana Rafaela Correia Ferreira
Pesquisadora

Profa. Dra. Maria Laura Magalhães Gomes
Professora-orientadora

APÊNDICE B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (para colaboradores da pesquisa)

Título do projeto: Práticas de professores de matemática em cursos de EJA nas séries finais do ensino fundamental em Betim-MG no período de 1988-2007: um estudo histórico das especificidades do ensino para estudantes jovens e adultos

Pesquisadores responsáveis: Profa. Dra. Maria Laura Magalhães Gomes (orientadora); Ana Rafaela Correia Ferreira (doutoranda)

Caro Colaborador(a),

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) em uma pesquisa que tem como objetivo investigar as práticas de professores de matemática que atuaram nas séries finais do Ensino Fundamental, modalidade “Educação de Pessoas Jovens e Adultas” (EJA), na rede municipal de educação de Betim, Minas Gerais, no período de 1988 a 2007. Para que a pesquisa possa ser desenvolvida, pretendemos: gravar, em áudio e vídeo, as falas e depoimentos de professores que lecionaram na EJA, no período citado.

Esclarecemos que sua participação é voluntária e não haverá pagamento de qualquer espécie pela participação na pesquisa. Assim como qualquer pesquisa, é possível que esta gere algum tipo de ansiedade ou desconforto, no tocante as perguntas a serem realizadas. No entanto, você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, bem como para se recusar a responder qualquer questão específica sem qualquer punição.

A participação é confidencial, em hipótese alguma seu nome ou o material coletado nas gravações em áudio e vídeo será divulgado sem sua autorização. Todo o material coletado será de responsabilidade do entrevistador e da UFMG (Centro Pedagógico), assegurando-se o sigilo sobre a participação dos envolvidos no projeto, com garantia de cumprimento dos acordos estabelecidos entre entrevistador e entrevistado (via carta de cessão de direitos), o que também se aplica a qualquer uso futuro que venha a ser feito desta fonte historiográfica, desde que esses futuros projetos sejam aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (COEP), bem como outras instâncias da Universidade Federal de Minas Gerais.

Caso seja autorizada a divulgação do material coletado, os conhecimentos resultantes deste estudo serão publicados em uma tese de doutoramento, bem como em artigos a serem publicados em revistas especializadas, em congressos e simpósios sobre pesquisas educacionais. O destino final das gravações será seu arquivamento.

Em caso de dúvida, você pode entrar em contato com as pesquisadoras responsáveis através dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos nesse termo. Informações adicionais, especialmente relacionadas aos aspectos éticos da pesquisa, podem ser obtidas no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409 4592 ou pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 Unidade Administrativa II – 2º andar, sala 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – CEP 31.270/ 901.

Este documento será assinado em duas vias, em que uma fica com a pesquisadora responsável e outra com o participante da pesquisa.

Agradecemos desde já sua colaboração. Atenciosamente,

Assinatura da Orientadora da Pesquisa
Profa. Dra. Maria Laura Magalhães Gomes
E-mail: mlauramgomes@gmail.com
Telefone: (31) 3409 5780

Universidade Federal de Minas Gerais – Faculdade de Educação
Belo Horizonte - MG

Assinatura da Pesquisadora Corresponsável
Ana Rafaela Correia Ferreira
E-mail: anarafaclac@yahoo.com.br
Telefone: (31) 3594 2095

Universidade Federal de Minas Gerais – Faculdade de Educação
Belo Horizonte - MG

CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO COMO COLABORADOR NA PESQUISA: PRÁTICAS DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA EM CURSOS DE EJA NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM BETIM-MG NO PERÍODO DE 1988-2007: UM ESTUDO HISTÓRICO DAS ESPECIFICIDADES DO ENSINO PARA ESTUDANTES JOVENS E ADULTOS

Declaro que, li e entendi as informações e os detalhes descritos neste documento. Participarei nesta pesquisa de acordo com os procedimentos descritos no corpo deste documento. Autorizo a gravação em áudio e vídeo de minhas falas durante a realização da pesquisa. Todo o material coletado para o estudo pode ser guardado em banco de dados e utilizado na tese de doutorado que resultará desta pesquisa e em outras pesquisas de natureza educacional.

Eu, voluntariamente, aceito participar desta pesquisa. Portanto, concordo com tudo que está escrito acima e dou meu consentimento.

Betim, ____ de _____ de _____.

Nome legível do colaborador

Assinatura do colaborador

APÊNDICE C

Roteiro para as entrevistas (Professores de Matemática)



Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Programa De Pós-Graduação Em Educação:
Conhecimento e Inclusão Social



ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS (PROFESSORES DE MATEMÁTICA)²

Identificação pessoal, vida escolar e formação profissional

- Nome completo
- Quando e onde nasceu; cidade em que mora
- Formação básica – local, período, instituição
- Formação universitária – local, período, instituição
- Formação posterior à universitária – local, período, instituição, tema estudado (se pós-graduação)
- Alguma formação na área de EJA?
- Durante a sua vida escolar, você acredita que ocorreram mudanças significativas no ensino? Quais? O que as provocaram?

Atuação profissional

- Porque escolheu ser professor?
- Entrada na Rede Municipal de Educação de Betim – MG e motivos do ingresso nessa rede;
- Cursos, disciplinas, funções e cargos em que já trabalhou;
- Como se deu sua inserção em cursos voltados para estudantes jovens e adultos?
- Período(s) em que atuou em cursos de EJA.

A EJA na Rede Municipal de Educação de Betim – MG

- A organização do ensino para estudantes jovens adultos na Rede Municipal (projetos/modalidades que participou):
 - Ensino regular;
 - Projeto “Suplência de 5ª a 8ª série” (1995 a 1998);
 - III Congresso Municipal de Educação (1998) e Escola Democrática e Escola Noturna;
 - MOC – Movimento de Organização Curricular (1999)
 - Ciclo Especial de Ensino Aprendizagem - CEEA (1999) e Ciclo de Ensino Aprendizagem do Noturno – CEAN (1999);
 - Novas modalidades – presencial e presencial não-formal (2007-2008).
- Participou de alguma formação/preparação específica ofertada pela rede para lecionar para estudantes jovens e adultos?
- Essa formação impactou de alguma forma em suas práticas pedagógicas?

O ensino de Matemática na Rede Municipal de Educação de Betim – MG

- Porque trabalhar na EJA?
 - ✓ Especificidades no ensino em geral para estudantes jovens e adultos;
 - ✓ Especificidades no ensino de Matemática para esses estudantes;
 - ✓ Tendências pedagógicas para o ensino de Matemática presentes nos cursos voltados para estudantes jovens e adultos naquele contexto.
- Objetivos do ensino de Matemática para estudantes jovens e adultos naquele período (1988-2007) na sua visão;
- Finalidades e os valores atribuídos ao ensino de Matemática.

Práticas em sala de aula de Matemática na Educação de Pessoas Jovens e Adultas

- Enumerar e descrever os principais conteúdos e conceitos de matemática que eram trabalhados nesses cursos.
- Como esses conteúdos eram trabalhados em sala de aula?

² Roteiro inspirado em Fernandes (2011) e Martins-Salandim (2012).

APÊNDICE D

Roteiro para as entrevistas (Pedagogos)



*Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Programa De Pós-Graduação Em Educação:
Conhecimento e Inclusão Social*



ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS (Pedagogos)³

Identificação pessoal, vida escolar e formação profissional

- Nome
- Quando e onde nasceu; cidade em que mora
- Formação básica – local, período, instituição
- Formação universitária – local, período, instituição
- Formação posterior à universitária – local, período, instituição, tema estudado (se pós-graduação)
- Alguma formação na área de EJA?
- Durante a sua vida escolar, ocorreram mudanças significativas no ensino? Quais? O que as provocaram?

Atuação profissional

- Porque escolheu ser professor/pedagogo
- Entrada na Rede Municipal de Educação de Betim – MG e motivos do ingresso nessa rede;
- Cursos, disciplinas, funções e cargos em que trabalhou;
- Como se deu sua inserção em cursos voltados para estudantes jovens e adultos?
- Período(s) em que atuou em/coordenou cursos de EJA.

A EJA na Rede Municipal de Educação de Betim – MG

- A organização do ensino para estudantes jovens adultos na Rede Municipal:
 - Ensino regular;
 - Projeto “Suplência de 5ª a 8ª série” (1995 a 1998);
 - III Congresso Municipal de Educação (1998);
 - Escola Democrática e Escola Noturna;
 - MOC – Movimento de Organização Curricular (1999)
 - Ciclo Especial de Ensino Aprendizagem - CEEA (1999) e Ciclo de Ensino Aprendizagem do Noturno – CEAN (1999);
 - Novas modalidades – presencial e presencial não-formal (2007-2008).

O ensino para estudantes jovens e adultos na Rede Municipal de Educação de Betim - MG

- Objetivos do ensino para estudantes jovens e adultos naquele período (1988-2007);
- Finalidades e os valores atribuídos ao ensino pelo professor da época;
- Formação/preparação específica para lecionarem para estudantes jovens e adultos;
- Impactos dessa formação específica nas práticas desses professores.
- Porque trabalhar na EJA?
- Atuação dos professores de Matemática dos anos finais do Ensino Fundamental, na modalidade EJA.

³ Roteiro inspirado em Fernandes (2011) e Martins-Salandim (2012).

APÊNDICE E

Roteiro de entrevistas (Ex-coordenadores)



*Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Programa De Pós-Graduação Em Educação:
Conhecimento e Inclusão Social*



ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS (Ex-coordenadores)⁴

Identificação pessoal, vida escolar e formação profissional

- Nome
- Quando e onde nasceu?
- Formação básica – local, período, instituição
- Formação universitária – local, período, instituição
- Formação posterior à universitária – local, período, instituição, tema estudado (se pós-graduação)
- Alguma formação na área de EJA?
- Durante a sua vida escolar, ocorreram mudanças significativas no ensino? Quais? O que as provocaram?

Atuação profissional

- Porque escolheu ser professor
- Entrada na Rede Municipal de Educação de Betim – MG e motivos do ingresso nessa rede;
- Cursos, disciplinas, funções e cargos em que trabalhou;
- Como se deu sua inserção em cursos voltados para estudantes jovens e adultos?
- Período(s) em que atuou em coordenações

A EJA na Rede Municipal de Educação de Betim – MG

- A organização do ensino para estudantes jovens adultos na Rede Municipal:
 - Ensino regular;
 - Projeto “Suplência de 5ª a 8ª série” (1995 a 1998);
 - III Congresso Municipal de Educação (1998);
 - Escola Democrática e Escola Noturna;
 - MOC – Movimento de Organização Curricular (1999)
 - Ciclo Especial de Ensino Aprendizagem - CEEA (1999) e Ciclo de Ensino Aprendizagem do Noturno – CEAN (1999);
 - EJA (2005);
 - Novas modalidades – presencial e presencial não-formal (2007-2008).

O ensino para estudantes jovens e adultos na Rede Municipal de Educação de Betim - MG

- Objetivos do ensino para estudantes jovens e adultos naquele período (1988-2007);
- Finalidades e os valores atribuídos ao ensino pelo professor da época;
- Formação/preparação específica para lecionarem para estudantes jovens e adultos;
- Impactos dessa formação específica nas práticas desses professores;
- Atuação dos professores de Matemática dos anos finais do Ensino Fundamental, na modalidade EJA.

⁴ Roteiro inspirado em Fernandes (2011) e Martins-Salandim (2012).

APÊNDICE F

Narrativas: olhares sobre a EJA e sobre o ensino de matemática na EJA

Darli de Souza Dias

Meu nome é Darli de Souza Dias, nasci em Belo Horizonte, em 1965. Tenho três filhas, todas já formadas, trabalhando... Entrei na Rede Municipal de Betim em 1995. O meu concurso é de PI, professora da primeira fase do Ensino Fundamental. Sou alfabetizadora há uns 20 anos mais ou menos, mas também sou formada em Letras, pela PUC⁵ de Betim. Minha pós-graduação foi em Língua Portuguesa pela PUC também, e meu mestrado é em Educação, pela UNINCOR⁶. Concluí a graduação no ano 2000, a pós-graduação em 2002 e o mestrado em 2008.

Comecei na Rede Estadual de Educação como professora e auxiliar de secretaria. Iniciei na cidade de Contagem⁷, perto da minha casa, na mesma escola em que estudei. Aqui na Rede Municipal já atuei como alfabetizadora, como vice-diretora do “Olímpia”⁸ por dois anos, depois eu fui para a Secretaria de Educação. Em 2001 eu fiquei na EJA, mas durante o dia, com algumas turmas de alfabetização que funcionavam no diurno. Depois, fui estendendo a minha carga horária e passei a fazer oito horas de trabalho, cuidando do noturno até 2005. Em 2006, eu voltei para o diurno, na “Câmara de Alfabetização e Letramento” e, paralelamente, fui presidente do Conselho Municipal de Educação. Na época, foi uma negociação, eu nem sabia, fui pega de surpresa. Não fui eleita, fui indicada em uma negociação da Prefeitura com o sindicato dos professores. O único nome que o sindicato aceitou era o meu. Então fui para o conselho, como presidente do conselho e a vice-presidente era do sindicato. Fiquei um ano. Depois, quando fui fazer o mestrado, eu saí, voltei para a escola. Isso foi em 2007, e fiquei até 2009. Em 2010, eu voltei para a Secretaria, na equipe de “Políticas de Educação Integral”, e fiquei até 2012. Agora, na gestão do Carlaile⁹, em 2013 voltei para a escola. Aqui¹⁰, sou referência do grupo de alfabetização, na área de geo-história,

⁵ Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

⁶ Universidade Vale do Rio Verde, que possuía um *campus* em Betim.

⁷ Cidade da região metropolitana de Belo Horizonte, faz divisa com Betim.

⁸ Darli se refere a primeira escola que trabalhou na Rede Municipal, a Escola Municipal “Olímpia Maria da Glória”, localizada no bairro Jardim das Alterosas, 2ª seção, em Betim.

⁹ A primeira gestão de Carlaile Jesus Pedrosa aconteceu no período de 2001 a 2004 e a segunda de 2005 a 2008. Atualmente, Carlaile é novamente prefeito de Betim, na gestão 2013 a 2016.

¹⁰ A escola em que Darli trabalha atualmente é a Escola Municipal “Rita Maria Silva - Tia Ritinha”, localizada no bairro Parque das Acácias, em Betim.

no 1º ciclo, e sou responsável pela intervenção da turma de oito anos, atendendo alunos com dificuldade de aprendizagem.

Atualmente trabalho oito horas, mesmo sendo efetiva em um único cargo, pois fui apostilada¹¹ em 2007. Não fui eu que fiz o pedido, mas não tenho vergonha nenhuma disso. A lei não foi feita para mim, mas acabei sendo beneficiada. Trabalho quatro horas em sala de aula e as demais horas no apoio administrativo aqui na escola.

No Ensino Superior eu comecei em 2005, antes mesmo de entrar no mestrado, mas eu já tinha especialização. Entrei como professora e depois fui convidada para coordenar o curso de licenciatura em Letras, na UNIPAC¹². Em 2009, assumi um contrato temporário como professora de Português na UEMG¹³. Inicialmente, foi uma substituição e no ano seguinte fui contratada mesmo, por um período de dois anos. Em 2012, com o fim do contrato, fui convidada para assumir a coordenação do Núcleo de Extensão da UEMG na Faculdade de Políticas Públicas, coordenando também os bolsistas de Educação Integral em parceria com a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Em 2014, retornei como professora e também trabalho com disciplinas e elaboração de material para o curso de Administração Pública via EAD¹⁴.

Entre no mestrado no ano de 2006, e meu objeto de estudo foi a EJA, mas os aspectos relacionados à alfabetização e à presença do idoso nessa modalidade de ensino. Eu discuti um pouco acerca das metodologias e didáticas no trabalho com esse público, na perspectiva do currículo da formação do curso de Pedagogia. Meu objetivo era entender um pouco como o professor lidava com esse público especificamente. A defesa foi em 2008, e a pesquisa foi orientada pela professora Leiva Figueiredo¹⁵. Na minha banca de avaliação, estava a professora Magda Soares, que insistia muito para que o meu foco de pesquisa fosse em relação à alfabetização propriamente dita, porque eu tive a oportunidade de ter um público

¹¹ Na Prefeitura Municipal de Betim, chama-se “apostilamento” a situação em que um servidor efetivo que exerceu um cargo comissionado por um determinado período tem o direito de continuar recebendo a mesma remuneração do antigo cargo. Segundo a lei nº 3886, de 20 de novembro de 2003, art. 2º: “Uma vez afastado do exercício do cargo em comissão, o servidor público efetivo que tiver adquirido e exercido o direito de apostilamento de que trata esta Lei, retornará ao exercício das funções de seu cargo efetivo, cumprirá a jornada de trabalho do cargo em comissão que exerceu e perceberá a remuneração ou subsídio do cargo em comissão em que se deu o apostilamento, salvo opção pelo vencimento do cargo efetivo, acrescido da gratificação em percentual equivalente ao do cargo em comissão, calculado sobre o vencimento do seu cargo efetivo”. Essa lei foi revogada 2005, pela lei nº 4288, de 30 de dezembro de 2005. Porém, a contagem de tempo necessária para que um servidor fosse declarado “apostilado” findava em dezembro de 2008.

¹² A UNIPAC – Universidade Presidente Antônio Carlos iniciou suas atividades em Betim no ano de 2005. Atualmente, o *campus* Betim se tornou um *campus* da UNA – União de Negócios e Administração Ltda.

¹³ Universidade do Estado de Minas Gerais.

¹⁴ Educação à distância.

¹⁵ Darli refere-se à professora Leiva de Figueiredo Viana Leal.

bem significativo de dados. Porém, como eu era coordenadora de um curso de Pedagogia na época, o meu foco era fazer essa discussão com base no currículo dos cursos de graduação para essa área.

Entretanto, antes mesmo do meu ingresso no mestrado, eu já trabalhava com projetos de EJA. No período de 1998 a 2005, tive oportunidade de participar de um projeto nacional de alfabetização, pela PUC, quando eu estava cursando a graduação. Eu tive a oportunidade de acompanhar um município no interior do Paraíba, indo mensalmente e recebendo esses alfabetizadores aqui. Fiquei seis anos nesse projeto, que se chamava “Alfabetização Solidária”. Esse programa começou no governo do Fernando Henrique Cardoso e depois, no governo Lula, ele mudou de nome e passou a se chamar “Brasil Alfabetizado”. Na época, a gente ia através de uma parceria das IES – Instituições de Ensino Superior com uma ONG, a “Comunidade Solidária”, porque ela tinha um viés para alfabetização e mobilização de outras ações comunitárias. Então, o projeto nacional, era o “Comunidade Solidária”, e dentro dele se tinha a “Alfabetização Solidária”. Nesse período, também em função da constituição de 1988, iniciou-se, mais ou menos de 1996 a 1998, uma mobilização nacional para se desenvolver ações que trouxessem um impacto positivo na diminuição do número de analfabetos no país. Inclusive, foi nessa época que começaram as discussões, em relação a concepções de alfabetismo funcional, por exemplo.

O convite para participar desse projeto surgiu quando eu cursava a graduação na PUC. Um dos critérios era ter experiência em alfabetização. Quando eles fizeram uma seleção, elegeram isso como critério de desempate, e como eu já era alfabetizadora, fui selecionada. Eu trabalhei indo pela PUC como aluna da graduação e depois como aluna da pós-graduação, acompanhando um município chamado Solânea, no interior da Paraíba, que fica em uma região chamada de “brejo”, entre o sertão e o litoral. Eu acompanhava turmas de alfabetização, pois os índices apontavam municípios naquela região com um índice de 40%, 50% de analfabetos dentre a população com mais de 15 anos. Era um número alarmante, mesmo já se tendo uma mobilização para garantir o acesso de todos ao Ensino Fundamental. Depois, a gente fez esse projeto nos grandes centros. Aqui na região metropolitana, eu acompanhei turmas que a PUC monitorava na região de Belo Horizonte, Betim e Contagem.

Aqui em Betim, esse projeto acontecia no bairro de São João, em uma associação comunitária, e também no Jardim Teresópolis, em associações ou paróquias. Isso perdurou até o ano 2000, mais ou menos. Quando eu vim para a rede (secretaria de educação), como professora PI, fui convidada a participar da equipe pedagógica, para ajudar na organização. As turmas de alfabetização tinham os mesmos moldes do programa “Alfabetização Solidária”,

em que os educadores contratados eram moradores da própria comunidade em que dariam as aulas e deveriam ter, pelo menos, cursado o Ensino Médio, não necessariamente sendo professores da rede¹⁶. Em 2001, foi o primeiro da nova administração, mais de adaptação mesmo, mas lembro-me de que ainda adotamos o mesmo processo que já existia de seleção dos professores. Quando eu assumi a coordenação no ano de 2002, a minha reivindicação é que esses professores fossem concursados e efetivos na rede. Era um ano em que houve concurso público e havia um grupo novo de professores entrando. Conseguimos organizar as turmas que foram assumidas por professoras efetivas. Eu avalio como um avanço muito significativo. Eu defendi que a organização dessa modalidade de atendimento tivesse a mesma estrutura que se daria para um aluno no ensino regular.

Até então, os cursos de alfabetização oferecidos em Betim, pela Rede Municipal de Educação ou não, normalmente eram vinculados a outros programas. Hoje em dia, já se tem muito claro que as políticas públicas, se não tiverem uma regulamentação nacional, muito dificilmente e timidamente são implementadas. Quando se tem uma política nacional, isso significa, inclusive, a mobilização de recursos, que é um fator, por exemplo, que em relação à EJA não se tinha. Os alunos da EJA não entravam no CENSO¹⁷, era uma modalidade de ensino que não recebia recursos. O município tinha que arcar com essa despesa. A partir de 2002 é que a política definia que esse aluno poderia entrar no CENSO. Eu acho é por esse motivo que a Rede Municipal optou por mudar depois de suplência para ciclo. Na LDB¹⁸ fica bem claro que o município tem autonomia para organizar a sua modalidade de atendimento, mas a suplência não tinha uma matriz regular na carga horária, em termos de estrutura e funcionamento. Ao se organizar em relação a um ciclo, ele estaria incorporado na mesma modalidade que já estava em funcionamento da rede. Assim, em termos de legislação, era um mecanismo que se tinha para aplicar a lei e a garantir o recurso.

Em 2002, eu fui convidada para coordenar o ensino de jovens e adultos na Rede Municipal de Betim. Fiquei organizando essas turmas, que funcionavam durante o dia e a noite. Essa questão do horário de funcionamento das turmas de EJA é uma grande discussão que se faz em relação ao atendimento da EJA, porque a princípio pensa-se que só se tem turmas a noite, mas você tem a necessidade de ter turmas em outros horários, pois há pessoas que só trabalham à noite. Essa é uma realidade de Betim, por exemplo, que é um município

¹⁶ Darli refere-se ao PROSA – Programa Suplementar de Educação de Jovens e Adultos.

¹⁷ Darli refere-se ao CENSO ESCOLAR, que é “um levantamento de dados estatístico-educacionais de âmbito nacional realizado todos os anos e coordenado pelo Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira”. Informação disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em 06 março 2015.

¹⁸ LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996). Cf. Brasil, 1996.

industrial e tem muitas indústrias que funcionam por turno. Por isso, nós oferecíamos turmas que eram de dia. Porém, qual era a dificuldade? A questão do espaço, especialmente, porque durante o dia a escola é utilizada para o ensino regular e não tem como misturar os públicos. Outro problema é também a dificuldade de concepção e da própria organização dessa modalidade de ensino, além do imaginário coletivo que se tem sobre essa instituição “escola”. Betim passou, nessa época, por um período grande de um *superávit* de demanda de migrantes que estavam chegando e não se tinha estrutura suficiente das escolas para atender. Se a gente fizer um levantamento, creio que a década de 2000 foi muito expressiva para a educação na cidade, com um número significativo de construção de escolas. A estratégia que nós utilizamos era fazer essas parcerias com centros comunitários, associações, às vezes paróquias, igrejas, para uso desses espaços alternativos, e então ser possível uma reorganização do tempo e do espaço em função desse sujeito.

No entanto, o grande “tendão de Aquiles”¹⁹ que havia era pensar como se entende esse profissional que vai atender a esse novo público, como se capacita esses professores. Nesse período também, de 2000 a 2005 houve, em âmbito nacional, uma preocupação e um investimento maciço em relação à formação docente. Enquanto aqui nós estávamos investindo na formação de professores dos anos iniciais em nível de graduação, no nordeste eles estavam sendo habilitados no Ensino Médio. Eu acompanhei isso lá. Essa disparidade que temos no Brasil é muito marcante.

A gente percebia na época, quanto à formação dos professores, que uma coisa é discutir propostas de reorganização curricular, entender a dimensão estrutural do problema; outra coisa é isso alcançar a dimensão pedagógica. Por quê? Nós lidávamos com esse sujeito, professor, já com uma trajetória profissional em andamento, com uma formação que não o favoreceu, que não o habilitou para essa diversidade, para o trabalho com esse público... Os cursos de graduação em licenciatura ainda não trabalhavam com as especificidades dos estudantes jovens e adultos, não havia uma discussão nesse sentido. Hoje, nos cursos de Pedagogia, já se tem uma discussão em relação aos anos iniciais, à educação infantil, à educação inclusiva; já se tem alguns focos de discussões. Mesmo que não instrumentalize para, já há algumas sinalizações. Se o professor quiser se aperfeiçoar em determinadas áreas, já é possível. Naquele período era tudo mais difícil.

¹⁹ Essa expressão foi utilizada pela professora para designar um dos pontos mais fracos e vulneráveis pelo qual a EJA passava em Betim.

Eu falo muito sobre isso. Eu, por exemplo, fiz o curso de magistério²⁰, e sou professora alfabetizadora. Eu consegui isso não porque a minha formação me possibilitou, mas porque eu fiz um investimento paralelo e fiz uma opção, porque ninguém sai professor alfabetizador de um curso de graduação. Os cursos de licenciatura são mais restritos ainda. Por exemplo, eu formei em Letras ou quem formou em Matemática, não se tinham nesses cursos, as reflexões do processo de apropriação de determinados conceitos; não se discutiam os princípios fundantes do processo de alfabetização. Ao serem negligenciadas ou omitidas essas informações, quando você chegar lá na escola, você pode até detectar o problema, mas não sabe como fazer e intervir, porque você não foi preparado para isso.

Em relação à EJA, temos dois problemas. Um é de conteúdo e de fundamentação; outro é em relação aos sujeitos. Uma grande discussão que se tinha também na época, a partir de 2005 mais ou menos, que é a questão da Andragogia²¹. Depois, no mestrado, quando eu fui estudar sobre isso, por exemplo, já tinha gerontologia, que é como é que eu vou discutir a Pedagogia para esse sujeito idoso. Nos cursos de licenciatura, a gente não discutia isso. E, na realidade, deveria ser uma discussão obrigatória, já que você não vai trabalhar com criança, você vai trabalhar a partir do sexto ano hoje, ou seja, de da idade de adolescentes para cima. Como é que você vai trabalhar no Ensino Médio, já que é um profissional habilitado para trabalhar com pré-adolescente, com adolescente, e com adulto, e não há discussão formal sobre esses sujeitos? Isso era uma questão que a gente via como um ponto de fragilidade.

Quando eu coordenei a EJA a partir de 2002, nós entendíamos essa modalidade de ensino em todos os seus processos, desde alfabetização até os anos finais do Ensino Fundamental. Na época, nós tínhamos ainda quatro escolas de Ensino Médio, que depois foram acabando com os anos. Então, a gente tinha que fazer essa discussão com os professores, pois sentíamos uma fragilidade nessas concepções. Os professores tinham o domínio do conteúdo e a gente não questionava essa habilitação, pois eles provaram isso inúmeras vezes, seja quando concluíram a graduação, seja quando foram aprovados no concurso público. No entanto, esses professores não se viam, e hoje, muita gente ainda não se vê, como sujeitos que precisam incluir na sua formação conhecimentos e habilidades para além do conteúdo formal e restrito à sua disciplina. Hoje já se tem discussões que falam que se o sujeito, enquanto docente, não entender que o produto do seu fazer inclui um outro ser humano e que eu tenho que incluir em mim outras habilidades com um olhar para além da

²⁰ A professora se refere ao curso de Magistério em nível de Ensino Médio.

²¹ Andragogia é a arte e a ciência de facilitar a aprendizagem dos adultos, em oposição a Pedagogia, que estaria mais ligada a aprendizagem de crianças (cf. Nogueira, 2004).

técnica, aí nós temos alguns dificultadores. Essa discussão sobre as especificidades do ensino para estudantes já estava sendo feita há um certo tempo na rede. Nos congressos municipais de educação, por exemplo, em que eu participei como professora, já se falava sobre isso.

Os congressos municipais de educação funcionavam por etapas. Uma fase era na escola, que tirava seus representantes. Na regional pedagógica, aconteciam os encontros por regional. Lá se elegiam os representantes por regional. Esses representantes é que participavam dos congressos. No final da década de 1990 eu participei como representante do Olímpia²², a escola em que eu trabalhava na época. Nesse período é que começou o Movimento de Organização Curricular, o MOC. Eu também era representante pelo Ensino Fundamental, da parte de alfabetização. Esse projeto durou até 2008, mais ou menos, 2009. Para sair o documento oficial, demorou muitos anos, porque foi de uma gestão para outra gestão. Sua escrita começou em 2000, durante a administração do Jésus Lima²³. Depois, na primeira gestão do Carlaile, ainda perdurou, mas só foi publicado, se eu não me engano, no final da primeira gestão para a segunda, mais ou menos no ano de 2005. Eu participei desse grupo desde o ano 2000. Esse documento foi publicado e distribuído para a rede já como parâmetro mesmo²⁴.

No ano de 2002, mais ou menos 2003, nós fizemos um movimento no noturno através da nossa equipe e convidamos o sindicato, representantes da EJA de Belo Horizonte e o Conselho Municipal. Realizamos um ciclo de debates para se pensar na organização do ensino noturno. Foi nessa época que começou a mudar o quantificador da Rede Municipal e decidir se seriam 1.2 ou 1.3²⁵. Em relação à EJA, a discussão era como garantir o coletivo das áreas do conhecimento a partir do número de turmas que se tinha. No diurno isso era tranquilo, pois se a escola tinha 10 turmas, eram necessários 12 professores, esse quantificador era fácil. Mas e à noite, se você tinha duas turmas funcionando, como garantir as cinco áreas básicas do currículo? Então, essa era uma grande discussão. Para tentar nos ajudar nessas questões, nós chamamos representantes da EJA da Rede Municipal de Belo Horizonte para o debate e perguntamos: *“Como é que vocês fazem? Pode fazer quantas turmas quiser?”*. Eles responderam que sim: *“Meu quantificador é 1.5. Então, se eu tenho duas turmas, eu tenho três professores. Para selecionar a área do conhecimento, é o coletivo que vai resolver”*. Eu

²² Darli refere-se à Escola Municipal “Olímpia Maria da Glória”, localizada no bairro Jardim das Alterosas, em Betim.

²³ Jésus Mário de Almeida Lima foi prefeito em Betim no período de 1997 a 2000.

²⁴ Não tivemos acesso a esse documento.

²⁵ Darli reporta-se ao “quantificador”, que seria o cálculo de número de professores por escola na Rede Municipal de Educação de Betim. Esse cálculo é feito de acordo com o número de turmas que a escola oferece. Se o quantificador é 1.3, por exemplo, significa que a escola terá 30% a mais de professores do que o número de turmas; ou seja, se tem 10 turmas, terá 13 professores.

contra-arguntei: “*Mas e o aluno? Em que momento que ele faz essa escolha, essa opção?*”. Nós percebemos algumas fragilidades, pois o aluno não fazia parte do processo.

A partir dessas discussões, nós defendemos na conferência municipal de educação que as escolas deveriam ser organizadas com quatro turmas, no mínimo, na segunda fase do Ensino Fundamental, porque se podiam garantir cinco professores, no mínimo, ou seja, as áreas básicas do conhecimento. E aí tem outras perspectivas, os olhares dos segmentos do sindicato e também da sociedade. Fala-se muito da questão da acessibilidade da EJA, mas eu digo que há implicações que extrapolam, muitas vezes, a própria estrutura. Você pode até mobilizar e estimular o sujeito, mas os motivos dele são particulares. Não raro é colocado assim: “*Ah, tem que abrir turmas perto da casa do aluno*”. Porém, muitas vezes o melhor para ele não é perto de casa e sim perto do emprego; logo, era preciso fazer esse trânsito. Às vezes, por exemplo, ele vinha do trabalho e tinha que parar no centro da cidade para pegar um ônibus e ir para casa. Uma escola no centro talvez favorecesse mais do que perto da casa dele, porque aquele seria o horário de trânsito dele.

Portanto, o que a gente defendia era fazer uma enquete para ter uma estimativa da real necessidade. Se eu tenho, por exemplo, três escolas no bairro, poderia escolher uma delas. Não era possível garantir ao sujeito tudo tão próximo. Sabemos que existem questões sociais externas para o sujeito não obter sua escolaridade, não se negava isso, além de reconhecer que se precisava de políticas públicas nesse sentido. Porém, outras coisas que também precisavam ser discutidas eram a questão da permanência, se eu garanto o acesso desse sujeito à escola.

Para uma escola oferecer o terceiro turno, era necessária a formação de, no mínimo, quatro turmas. Se as turmas de dia funcionavam com 35 alunos, à noite funcionavam com 20, ou seja, eram 80 alunos. Eu não me lembro bem, mas eu acho que na época, a gente tinha, das 60 escolas, quase a metade funcionando. A escola é que se organizava para garantir a oferta do curso completo, que durava dois anos, sendo que a organização não era semestral. Na alfabetização era mais tranquilo, porque era possível fazer agrupamentos multisseriados. A gente fazia, por exemplo, primeiro e segundo ano; terceiro e quarto ano, vamos dizer assim. Havia várias situações nesses agrupamentos, pois havia alunos que eram alfabetizados, mas não tinham nenhuma certificação, por exemplo. Isso não era problema, pois fazíamos a classificação. A mesma coisa acontecia no segundo segmento.

Em nossa equipe de trabalho, o que nós discutimos com os professores da EJA era: Se a inserção e o acesso estão garantidos, como se garante a permanência? E se fazia uma reflexão específica com cada área. Nossa equipe era multidisciplinar, então a gente tinha um professor de História, um de Matemática, pedagogos... Essa diversidade de áreas era

importante para se pensar nas formações, pois havia uma coisa que era geral, mas os conteúdos tinham suas especificidades²⁶. Nosso planejamento acontecia sempre junto. As quatro horas de trabalho diário que eles tinham da rede eram para isso. A equipe era subdividida de acordo com as regionais. Se durante o dia existiam cinco regionais, à noite só existiam três. Nós agrupávamos pelo número de escolas também. Eu participava mais da equipe central. Em cada regional nós tínhamos três pessoas, mais ou menos, tentando diversificar as áreas de conhecimento. Esse era um critério que estabelecemos para montar a equipe.

Nós fazíamos intervenções que eram das áreas específicas, mas não discutindo o conteúdo do professor e sim que metodologias pensar para esse público da EJA. Mas existiam muitos conflitos, especialmente relacionados às demandas dos jovens e dos adultos que diferiam, mesmo que fossem para o mundo do trabalho, pois as perspectivas eram bem diferentes. A gente tinha que pensar e refletir um pouco sobre isso. Não era fácil, pois esse docente vai carregando algumas marcas e, às vezes, eles tinham resistência para entender. Em vários momentos nós discutimos sobre como incluir as mulheres, cuja profissão era “de programa” e os travestis e transexuais, por exemplo, como inseri-los no acesso à escola. Em 2010, eu participei da Conferência Estadual de LGBT e depois do idoso²⁷. Lá eu tive a oportunidade de participar das discussões em relação ao acesso à educação, em que se falava assim: *“Ah, os transexuais reclamam, sobre o banheiro da escola, porque não querem usar o banheiro masculino, querem usar o feminino”*. Eu falei que esse problema do banheiro, na verdade, materializa outras coisas... É possível até incluir um banheiro extra, por exemplo, mas isso não inclui, pois uma coisa é eu estar no espaço e reivindicar o uso dele democrático, outra coisa é eu não ir, ficar de fora e falar que eu não vou. Essas discussões nós já fazíamos aqui na Rede Municipal bem antes dessa conferência²⁸.

Sendo assim, para esse público, por exemplo, não adianta ter escola à noite, pois eles trabalham nesse horário. O que eles vão fazer lá à noite? Não vão. Uma outra coisa também é que eles têm que ter consciência de que a escolarização pode mudar a situação de vida. Eles

²⁶ Nesse momento, Darli cita alguns nomes de professores e pedagogos que compunham a equipe responsável pelas formações dos professores.

²⁷ Darli refere-se à 2ª Conferência Nacional de Políticas Públicas e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais e a 2ª Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa Idosa, ambas realizadas no ano de 2010, em Brasília.

²⁸ Em 2015, foi aprovado na cidade de Betim um decreto que autoriza estudantes transgêneros com maioria a terem “incluídos seu nome social - aquele escolhido e não o que está registrado em documentos – nos cadastros escolares para garantir o acesso, a permanência e o êxito desses cidadãos no processo de escolarização e aprendizagem”. Informação disponível em <http://www.betim.mg.gov.br/arquivosorgao/orgaooficial_8_1064_1_28022015.pdf>. Acesso em 25 de abril de 2015.

estão nessa profissão só porque eles não têm instrução ou por escolha? E, às vezes, nós temos dificuldade de entender que determinadas opções de vida são escolhas. A escolarização pode dar garantia de muitas coisas, mas não quer dizer que haverá uma grande mudança de vida, isso é ilusão. Então, a gente já fazia essas discussões: Quem é esse sujeito? E pensar nesse sujeito da EJA, penso eu que é o grande “tendão de Aquiles” de qualquer política pública.

Não é possível caracterizar o aluno da EJA dizendo simplesmente que ele é jovem ou adulto, como se isso fosse o suficiente, temos que pensar na diversidade mesmo. Na minha pesquisa de mestrado, por exemplo, eu fiz uma discussão sobre como se determinava esse sujeito idoso. Pela legislação, se tem um marco, que a assistência utiliza: a idade cronológica. Mas uma jovem de 15 anos que está preparando a sua festa de debutante não é a mesma jovem de 15 anos que tem um filho. Esse sujeito não é o mesmo. Dessa maneira, podemos dizer que se tem uma criação que é do formal, do instituído, e tem uma coisa que é do instituinte, do próprio sujeito.

As demandas, portanto, são as mais variadas. E como lidar com essa diversidade? E como o conteúdo, o currículo de um modo geral, se dá nas diferentes áreas do conhecimento levando em conta essa diversidade? Que uso que eu faço daquilo que os parâmetros chamam de transversalidade²⁹, mas entendendo o sujeito com suas necessidades? E como tento equalizar isso, negociando a questão da escolha da matriz curricular com as necessidades dos sujeitos, que são as mais diversas? Como eu seleciono o currículo, com base em uma matriz de referência nacional, já padronizada e instituída, em que a nossa são os parâmetros curriculares, as diretrizes do MEC? É a mesma discussão que fazemos no ensino superior. O curso de tecnólogo não pode ser um mini bacharelado; um curso de EJA não pode ser o mínimo do regular.

Entretanto, em termos de conteúdo, é isso que fazemos: uma abreviação. Oficialmente é isso. E aí não estou dizendo que temos que fazer assim. Como uma instituição legitimada para sistematização, disseminação e socialização de conhecimentos, este é o papel da escola e em momento nenhum podemos negar isso. Mas a pergunta que temos que fazer é a seguinte: Até que ponto esse sujeito é convidado a discutir essa proposta curricular? Para mim, o grande problema da escola em relação ao ensino geral, mais particularmente em relação à EJA, é negar o protagonismo desse sujeito.

Então, o que buscávamos era trazer o aluno para discutir conosco. Uma coisa importante a ser levada em conta era a necessidade de trabalho desse estudante, até mesmo

²⁹ Darli refere-se aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais. Conferir Brasil, 1998.

por uma pressão social: “Se você não formar, você vai ser mandado embora”; Outra coisa eram as relações entre os adultos e jovens, que possuem interesses diferentes. O adulto, muitas vezes, não dá conta do adolescente. Isso não é segregação, nós aprendemos com a diversidade. Porém, em alguns momentos, as atividades podem acontecer juntas, que são inclusive enriquecedoras, outras vezes, não. Havia situações em que os adultos, por exemplo, ajudavam a colocar limites nesses jovens. Mas isso não podia ser o tempo todo, porque nem sempre o jovem aceitava. Então essa também era uma discussão: como eu trago esse sujeito para a escola e quais os temas que interessam a esse público? Aí emergia a questão do trabalho, do direito.

A própria escola, então, escolhia o tema de trabalho e desenvolvia o seu projeto, tendo autonomia junto com seu grupo de professores. Mas, aí, qual é o grande problema? Dá trabalho demais! Mais do que eu pegar o conteúdo e trabalhar simplesmente. Porque, primeiro, eu tenho que ser generoso o suficiente para acolher o outro, eu tenho que ser humilde o suficiente para saber que eu não tenho todo o conhecimento; eu tenho que compartilhar com o outro e ser gentil no sentido de ceder.

O professor perde um pouco do status que tem, mas isso depende do seu olhar, porque na realidade o que ele perde é a soberania no domínio daquele conhecimento específico. Tudo bem, eu não sei Matemática como você sabe, não sei de jeito nenhum, mas eu e você podemos olhar para o mesmo sujeito, e pensar assim: “*Olha, o que eu vou selecionar de você, e o que eu você vai selecionar da minha área para esse sujeito?*” E a gente perguntava assim para o professor: “*Olha, professor, você não tem que aprovar todo mundo. O quê da sua disciplina você não abre mão desse sujeito aprender?*” E, além disso, uma discussão que até hoje perdura é que eu não posso terceirizar a minha responsabilidade. Não posso achar que eu vou resolver todos os problemas. Mas o que eu posso fazer? No limite da minha atuação? Uma reflexão que fazíamos na época é que não sou obrigada a amar todo mundo, mas sim a ter uma atitude amorosa com todos. Então não se justificam determinadas coisas. A gente trabalhava com esse sujeito professor, para ele também entender isso: o olhar do outro.

Essas discussões para se pensar no sujeito da EJA aconteciam nos encontros mensais que fazíamos com os professores do noturno. Os assessores iam às escolas durante o “horário zero”, que é aquele horário no início da aula que sabemos que o aluno não chega. Ele funciona como plantão; às vezes o aluno chega e tem demanda. Na primeira fase do Ensino Fundamental é mais comum de as pessoas chegarem para tirar dúvidas específicas. Porém, mais para a frente não, porque ele trabalha e chega em cima da hora mesmo. Nossa equipe se organizava para chegar à escola nesse horário e ajudar o grupo a refletir. Havia reuniões que

aconteciam somente com as pedagogas, para elas ajudarem seu coletivo de professores a refletir.

Nós também discutíamos outros assuntos mais gerais, não da área do conhecimento. Pensar um pouco também acerca do meu objetivo profissional como professor e o que me mobiliza para estar aqui. Havia professores que optavam por trabalhar na EJA, mas havia alguns casos em que não era opção, porque esse profissional muitas vezes trabalhava em outras redes ou eram professores que trabalhavam em indústria durante o dia e davam aula à noite.

Em relação à Matemática especificamente, a gente tinha muitos problemas. Aliás, eu penso que a Matemática em si tem um problema, pois esse conteúdo que a gente trabalha hoje, é a Matemática da Engenharia, não é a Matemática da Economia, por exemplo. Acho que o currículo se alterou mais ou menos da década de 60. Mas será que mudaram em função de quê? De uma nova economia. E hoje, por exemplo, não se tem na Matemática do Ensino Fundamental, a Matemática da agricultura, por exemplo. Só da área de Engenharia... Agora estamos começando a incluir a linguagem da tecnologia, por exemplo, os *bytes*, *kbytes*, os sistemas de medidas. Mas a Matemática que a gente trabalha também, que era para uma demanda de uma determinada época, ela não mudou. Há essa incompatibilidade. Além disso, a nossa formação não nos possibilitou o diálogo com outras áreas. Em relação a Português para mim é fácil, qualquer coisa que se fizer para mim é uma linguagem. Mas como a área da Matemática pode se sentar com coletivo e dialogar, por exemplo, com a revolução de 30? Como transpor os conhecimentos?

Nesse sentido, eu acho que a grande dificuldade da Matemática, e aí vejo isso hoje, mas na época das formações também era assim, a dificuldade do professor de Matemática de se vestir de generosidade para flexibilizar seu uso. A visão era “*eu tenho que dar essa Matemática*” e não dialogavam com ninguém. Eu percebia isso em relação aos professores. Na área de História era mais tranquilo, porque qualquer coisa que você vai discutir tem um contexto político, histórico, as causas e efeitos de determinados fenômenos. Era uma disciplina tranquila, que transitava em qualquer tema. Na Geografia, por sua vez, era fácil trazer para esse sujeito e entender a necessidade dele, com estudos de mudanças e os impactos, por exemplo. O professor de Português dialogava com a expressão, com a arte, com todo mundo, porque qualquer gênero proposto atende a questão de determinadas habilidades de leitura e escrita, por exemplo. Então, não era problema.

Entretanto, a Matemática ficava deslocada, sabe? Tinha uma dificuldade enorme de sair desse lugar demarcado e flexibilizar seu currículo. Era muito difícil, nem sempre os

professores conseguiam perceber isso. A Matemática, por ser muito exata, se sentia à margem, não se incluía. Penso que havia uma questão que é da própria formação, mas havia também uma questão histórica do lugar dessa disciplina. E aí, desmitificar determinadas culturas e imaginários, era muito difícil... E na EJA não dá para você não flexibilizar.

Creio que existiam professores que talvez conseguissem se adaptar melhor. Porém, hoje o que eu mais percebo é a dificuldade que o sujeito tem de se refazer, de rever as suas estratégias. A gente fazia algumas enquetes com os professores, e sempre tem alguém que afirma que sua avaliação não é um instrumento que possibilita rever o currículo e as estratégias de trabalho. E aí esse professor fala assim: *“Ah, mas os meninos não aprendem Matemática!”*. Se 50% dos alunos de uma turma não tiveram aproveitamento de Matemática e isso não provoca nele a necessidade de mudar a metodologia, aí é difícil. Isso tem que me servir para refletir alguma coisa! Se eu ensinei, eu não estou dizendo que a pessoa não ensinou, que a pessoa não fez, não é isso, mas significa que a metodologia usada teve problema. Se o aluno não alcançou 50%, eu vou ter que usar outra metodologia, vou ter que fazer de novo. Mas fazer de novo, do mesmo jeito, não adianta. Eu sei que muitas pessoas ironizam com determinados comentários a respeito da minha passagem e atuação em tantos lugares. Mas eu acho que essas experiências me possibilitam ver o disparate de observações como essa, mesmo que eu não tenha 100% de razão.

Nossa opção curricular no CEAN era trabalhar por competências. Na época, era muito recente esse conceito de competências, de habilidades, então tentamos firmar um pouco e esclarecer as dimensões em que estávamos entendemos aquilo. Às vezes, as pessoas têm uma grande resistência para algumas terminologias. O conceito de competência, por exemplo, é da indústria. Eu não vejo problema em se apropriar de determinado conceito de outros campos, mesmo porque ele não se desloca literalmente de um lugar para outro; quando um conceito migra, essa própria migração provoca uma adaptação, uma adequação. Se eu falo, por exemplo, a palavra “marginal”, ela pode ter um sentido de segregação ou de delinquência. Claro que quando há essa apropriação, o conceito vem carregado de determinadas marcas. Mas hoje a gente usa muitas palavras da Engenharia, por exemplo, o “novo desenho curricular”, “nova arquitetura de organização”, que são conceitos de determinadas áreas e que demonstram muito mais flexibilidade ou criatividade do que as palavras “modelos” ou “formas”. Quando a gente utilizou o conceito de competência, pensamos no sentido de alargar aquilo que era conteúdo fixo, porque a ideia de competência exprime uma soma de habilidades. Claro que é um conceito do capital, da iniciativa privada, ser “um sujeito competente”. E aí há várias resistências, mas se a gente pode usar uma terminologia, um

determinado conceito, com mais possibilidades, por que não? E, na época, a gente ponderou que o currículo fosse pensado a partir de um conjunto de habilidades que o sujeito precisaria desenvolver para responder a uma determinada competência exigida no mercado de trabalho.

Essas habilidades mínimas foram construídas coletivamente. Inicialmente fizemos grupos de escolas. Na EJA isso foi mais fácil, porque o horário era muito mais flexível. Depois discutíamos por regional e, por fim, no geral. Hoje, por exemplo, nós chamamos de descritores essas habilidades que eu espero que o sujeito desenvolva durante o seu processo de escolarização. Mas, na época, tentamos trabalhar essa ideia de competência durante as nossas formações com os professores da EJA.

Hoje nós vivenciamos grandes mudanças, por exemplo, em relação ao mercado de trabalho e à inserção dos jovens. Eu não estou negando o direito do jovem em relação à política do ECA³⁰, mas acho que quando uma política vem, ela é pautada em situações que são reais, é genérica no sentido dos abusos que acontecem. Mas o governo ainda não encontrou o caminho com relação ao jovem aprendiz. Quando esse adolescente vai buscar o mercado de trabalho, se não tiver uma política pública para sua inserção, há um esvaziamento no objetivo do estudo, da instrução. Na época em que eu estudei, você tinha certeza de que se fizesse o Ensino Médio teria um emprego garantido. Hoje, se não tiver, é o contrário, você tem certeza que você não tem emprego garantido, o mínimo é o Ensino Médio.

Então, o contexto histórico também vai interferindo, é uma soma de fatores. Acho que a tendência que a gente tem, muito negativa por sinal, é definir responsabilidades de formas fragmentadas, como se esse sujeito fosse só cognitivo: “*Ah, ele não aprende porque a escola não faz nada*”. Aí você tem esse sujeito que sofre violência, abuso, negligência e que passa necessidades. Como esse sujeito vai inserir-se, numa determinada demanda, como se ele fosse só cabeça, do pescoço para cima? Isso precisa ser levado em conta. Atualmente se tem outra política de recursos, por exemplo, para o jovem de 15 a 17 anos não ir para a noite e estudar durante o dia. Parece-me que já estão com um projeto e que é em âmbito nacional. Porém, o município só vai agregar essas modificações quando vierem os recursos.

Na época das formações tivemos condições de fazer essas reflexões. Eu não estou dizendo que a gente fez nem tudo o que era possível, nem que fez melhor que outras pessoas. Não. Quando você está numa posição de coordenação, de liderança, a expectativa é essa. Acho que todo mundo tentava fazer aquilo que víamos como importante e necessário.

³⁰ ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

Lembro-me que fiquei na EJA somente até o ano de 2005, pois em 2006 eu entrei para o mestrado e tive que mudar meu horário de trabalho, até mesmo para eu me afastar um pouco do objeto de pesquisa. Nessa época, eu voltei para a Câmara de Alfabetização na Prefeitura³¹, para discutir a alfabetização no ensino regular. Então não participei dessas mudanças a partir de 2006, 2007. Eu não posso reclamar, porque tive muito apoio, em termos de gestão, para implementação das políticas durante o período em que estive à frente da coordenação.

A partir de 2006 é que a Secretaria de Educação fez questão de implantar essa nova forma de organização da EJA, em cursos presenciais e não presenciais. Creio que era por motivo de recursos, uma questão financeira mesmo. Uma mudança dessas, na verdade, barateia os custos. Eu, particularmente, não vejo problema nenhum na modalidade, porque o professor está lá, é plantão, se o aluno quiser também, vai ter assessoria. Eu acho que o problema está na forma como esses plantões são organizados. Se eu tenho 100 alunos cadastrados e eu tenho plantão de Matemática, como acontece esse plantão? É nisso que temos que pensar. Vivenciamos o mesmo problema, por exemplo, em relação à EAD no Ensino Superior. Hoje é uma possibilidade, mas uma forma de acesso ao Ensino Superior, mas será que essa estrutura vai atender as particularidades do sujeito? Os números de evasão e de não-aproveitamento são enormes. Tudo com política pública começa assim: pelo acesso, e pensa-se nessa qualidade depois.

Assim sendo, creio que o problema não é a modalidade, e sim a estrutura que se constrói para que ela funcione. Essa organização em forma de cursos não-presenciais significa um avanço na medida em que eu penso que estou valorizando o saber desse sujeito, sua autonomia em construir o próprio conhecimento. Mesmo porque se nos cursos presenciais eu não reconheço a bagagem, o conhecimento que o sujeito tem, não valorizo sua trajetória, eu estou “amassando barro” em lugar que não vai dar nada. Nesse sentido, penso que mais do que a modalidade, temos que refletir sobre o perfil desse sujeito que vamos atender.

A questão da certificação já acontecia em outros momentos. Havia empresas na nossa época que buscavam a certificação de ISO 9000, 9001³² e um dos critérios era a empresa provar que não tinha funcionários analfabetos ou que tinha políticas para resolver esse problema. Então, era muito comum ter pessoas do interior que se mudavam para Betim para trabalhar. Minha mãe, por exemplo, é formada na quarta série, mas não tem certificado. Ela

³¹ “Câmara de Alfabetização” era um setor na secretaria de educação responsável pela discussão da alfabetização nas séries iniciais do Ensino Fundamental regular.

³² A ISO 9001 é uma série de normas sobre a gestão da qualidade que pode ser aplicada a empresas, produtos e serviços e que foi criada pela International Organization for Standardization (ISO) na década de 1980. Informação disponível em < <http://www.infoescola.com/empresas/certificado-iso-9001/>>. Acesso em 11 de março de 2015.

lê, escreve razoavelmente e faz as operações básicas. Se a minha mãe hoje precisar comprovar sua escolaridade, ela vai ter que fazer uma prova. Então, a gente fazia isso, elaborávamos os critérios e depois as avaliações, para que a pessoa pudesse ter o certificado que precisava.

A Fiat, por exemplo, tinha programas assim, como o “ABCMais”, que aconteceu em 2002 e 2003. Eu coordenei esse projeto, que aconteceu através de uma parceria com uma ONG italiana e a Fiat. A empresa seria responsável por fornecer o material escolar para esse aluno. E quem era esse sujeito que ia? Eram aqueles que, se tivessem que comprar um caderno para ele ou para o filho, compravam para o filho. Era uma questão de identidade. Claro que a Fiat definia algumas coisas com base no seu marketing e seu trabalho de responsabilidade social. Mas, para mim, pouco importava como ela ia fazer, desde que garantisse algumas coisas, como por exemplo, número de cotas de cópias, que a escola não tinha e a gente não tinha a quantidade suficiente para reproduzir as provas, por exemplo. Naquela época, as escolas não tinham disponibilidade de máquinas copiadoras como têm hoje. Então era a questão do acesso ao material mesmo, de lápis, borracha, caderno, para esse sujeito que não tinha. Mas também tinha essa questão da certificação, que era de reconhecer esse sujeito que já tinha frequentado escola ou não e que tinha esse determinado saber. Então elaboramos, junto com os professores, um instrumento de certificação da primeira fase do Ensino Fundamental. O aluno poderia entrar na segunda fase mesmo que não tivesse certificado, a escola teria que reclassificá-lo, mas, muitas vezes, ele queria ter esse diploma, esse certificado formal, institucional, que tem um valor simbólico para esse sujeito, então já havia essa preocupação.

Dessa forma, penso que nessa questão de formal ou não-formal, o problema não é o grau de formalidade, mesmo porque o aluno não aprende só na escola. Existem pessoas que aprendem com o filho, por exemplo. Logo, não posso exigir do sujeito que ele aprenda de uma única forma. A questão que acho crucial é a forma como eu me organizo para isso. E se o sujeito for lá na escola, ele tem o plantão mesmo? Uma pessoa adulta precisa ter autonomia mesmo e ter disciplina. O fato de ela ir à escola todo dia não é garantia de aprendizagem.

Às vezes, a escola assume uma outra representação para esses estudantes. Isso acontecia muito com os idosos, de a escola ter um outro simbolismo para eles. Na minha defesa de mestrado, por exemplo, a professora Magda Soares, que era da banca de avaliação, me falou assim: *“Você acha que essa pesquisa sua faz diferença?”*. Eu respondi: *“Se você pensar em termos de capital não faz diferença não, porque a gente acha que gastar com idoso, gastar com EJA é despesa. Não achamos que é investimento, porque para o mundo do trabalho eles não vão produzir mais. Mas se eu pensar nesse sujeito, enquanto cidadão,*

pensar na perspectiva da sociologia, na perspectiva da assistência, e da saúde, faz muita diferença". É o valor pessoal que o sujeito atribui a sua escolarização.

Posto isso, creio que a modalidade não é problema. Pode ser que pensaram em termos de custo, ou seja, uma estratégia financeira, política para continuar atendendo. Mas acho que o problema maior não é o que o outro me impõe, mas o uso que eu faço daquilo que me é posto. Não vou dizer que melhorou a qualidade desse ensino ou piorou. Não sei.

Não sei também te dizer, em relação aos professores, se eles vão dizer que foi negativo porque diminuíram os cargos no noturno, por exemplo. Eu falo assim: não é porque é padre que é santo, que é professor que é correto... Não dá para a gente dizer que a intenção do governo era sucatear e baratear; pode ser que fosse uma política de readequação, reajuste financeiro. O uso indevido do recurso público se dá em todas as esferas. Mas não posso te dizer também que todos os professores faziam bom uso disso. Era muito comum o professor que estava de laudo³³ ir trabalhar à noite, o que virava um sucateamento do próprio trabalho docente. Eu também tenho colegas, por exemplo, que possuem o cargo PIII, que é de Ensino Médio, e que hoje estão na EJA, porque o Ensino Médio acabou. Também há professores que falam assim: *"Eu quero trabalhar na EJA, porque eu dou aula só para cinco meninos, três meninos..."*. Então existem muitos fatores, é muito relativo.

Muitas pessoas, às vezes, assumem um discurso "politicamente correto", *"ah, coitado do professor, perdeu a vaga dele..."*, mas não sei. Eu já estive nesse lugar de coordenação; eu acho que não se ocupa um lugar que não está vazio, você só perde aquilo que na visão se apresenta de alguma forma como indevido. Não sendo isso, não acontece, ninguém tira o meu lugar se eu estiver aqui, se eu fizer um bom uso dele. Se eu não fizer, vai ter uma política, vai ter um reflexo. Eu não acho que tivemos somente perdas. Se a gente depender da qualidade desse corpo docente, dessa estrutura que eu ofereço, será que está sendo oferecido o pior? Não sei.

Depois do mestrado, eu continuei na equipe de alfabetização, porque também gosto muito desse assunto. Quando eu voltei, as pessoas me faziam muito essa pergunta: *"Mas você voltou? Você fez mestrado e voltou para alfabetizar?"* Eu gosto! E tenho a oportunidade de saciar esses meus desejos, vamos dizer assim, em outros espaços, em outros aspectos. Então hoje, por exemplo, eu trabalho com educação integral, que é o meu foco. Eu acho que a discussão da EJA é muito pertinente. Pensar que a EJA e a educação de modo geral, vai preparar o sujeito para vida e para o mundo do trabalho, implica pensar que vida é essa que

³³ Na Rede Municipal de Educação de Betim diz-se que um professor está de laudo quando está afastamento temporariamente ou permanentemente de suas atividades de sala de aula por motivos médicos.

esse sujeito tem e que trabalho está sendo disponibilizado para ele. Então, acho que tem outras coisas para se discutir em relação às políticas públicas. O fato de estar numa Faculdade de Políticas Públicas³⁴ me possibilita discutir isso, em um âmbito mais geral.

Hoje, meu foco de estudos e pesquisas é na política pública de educação de tempo integral e suas intencionalidades. Eu tenho essa possibilidade de participar de uma assessoria, uma discussão, um seminário, uma coisa ou outra sobre esse assunto. Agora, nesse universo da EJA, eu confesso que fico muito entristecida de perceber que o próprio profissional que atua desmerece esse lugar; porque para a EJA seguir os caminhos que ela está seguindo agora, dessas possibilidades e políticas tão frágeis, isso também é reflexo de quem está nela, quem está fazendo. O fato de a gente não trazer esse sujeito como protagonista e o incentivar a ter autonomia, pois à medida que eu não faço isso, eu também me enfraqueço, e cada vez menos as pessoas tem interesse em fazer essa mobilização. Para mim, particularmente, é responsabilidade desse sujeito, desses atores que não valorizaram, que não estimularam, que não lutaram, para ir a este lugar. Eu falo que de modo geral, o professorado, essa nossa categoria, ela é uma categoria que não reconhece toda a potencialidade que tem... Subestima-se em algumas coisas e se deixa conduzir por algumas reivindicações que não são equivocadas, mas que têm apenas um reflexo individual e não no coletivo. Então, por exemplo, se a gente faz movimentação da campanha salarial, que é um fato, ela atinge o individual, mas não atinge o coletivo, na medida em que eu não garanto, por exemplo, o encontro coletivo mensal para discussão e fortalecimento interno.

Aí a pessoa pode argumentar que hoje se tem um terço da carga horária dedicada a planejamento e estudo. Mas como isso está impactando na minha prática? Isso tem que impactar. Pode não repercutir diferença agora, porque foram mudanças implementadas esse ano³⁵, e a avaliação sistêmica foi feita o ano passado. O resultado que temos atualmente é da avaliação sistêmica do ano passado; foi aplicada no início do ano, mas é resultado do ano passado. Agora, na avaliação que foi aplicada este ano, ela tem que sinalizar alguma coisa, porque se eu tenho mais tempo para planejar, se eu tenho, teoricamente, mais tempo para discutir... Eu não vou ter que levar mais serviço para casa, então isso tudo, de alguma forma, vai ter que impactar. Pode ser que não seja um índice estrondoso, mas ele não pode impactar em nada, não pode não fazer diferença. Se não faz diferença, eu posso tirar.

³⁴ Darli refere-se a Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG, no qual trabalha como professora e coordenadora do curso de “Políticas Públicas”.

³⁵ A entrevista foi realizada no ano de 2014.

Este ano eu tive um terço da minha carga horária de estudo garantida. Tenho que reconhecer que isso é 30% a mais no salário, pois um terço, que é 6 horas, eu trabalhava na minha casa. O que eu tinha que fazer aqui, eu estava fazendo na minha casa, eu tinha que corrigir, que planejar... Então, eu tenho que reconhecer isso, mas as profissionais não reconhecem. Isso agora é Lei Federal³⁶, todo mundo tem garantia; está errado é quem tem esse direito garantido. Eu tenho que reconhecer esse avanço. Se eu não reconheço isso, eu não saio do lugar de quem lamenta, de quem reclama. Eu tenho os meus problemas? Tenho inúmeros, determinadas situações que não se resolvem, porque o menino que faltar vai continuar faltando e continua não sendo alfabetizado, mas, eu tenho que pensar, qual é o efeito disso. Quando eu discuto com o meu colega, eu me formo, me enriqueço, eu dou uma sugestão, pois uma coisa pode ser feita de “n” maneiras. Então, a gente precisa entender que essa formação tem que impactar.

Eu tenho para mim, de forma clara, é que eu não posso ser ingênua de achar que vou mudar tudo, mas também não posso ser pretensiosa em achar que eu vou mudar tudo. Porém, tenho que pensar que eu faço diferença, porque se não, eu me excludo da responsabilidade. Sempre podemos fazer alguma coisa para melhorar. E aí, eu acho que esse olhar do professor de Matemática, especificamente na EJA, às vezes é muito limitado, como se a Matemática ficasse em um pedestal. Percebo que, de um modo geral, as pessoas têm muito a visão de que só aprende Matemática quem é iluminado. Uma coisa assim: “*Ah, todo mundo pode fazer História, pois História é fácil, é só ler*”. Ou ainda, “*Todo mundo pode fazer Educação Física*”.

Mas é entender que diálogo, o que tem a ver aquilo que eu sei com o que o outro sabe, eu acho que é isso, eu acho que a Matemática precisa se despir um pouco das muitas certezas que ela tem, muitas certezas. Muitas vezes você se pergunta assim: “*Para que eu aprendo o Teorema de Pitágoras?*” Um dia eu aprendi que o Teorema de Pitágoras serve para gangorra e pista de skate. Eu nunca tinha pensado que seria para isso e eu gosto muito de Matemática. Então, o sujeito vai aprender sem entender qual é a função daquilo. Eu, por exemplo, fui aprender porcentagem em um ponto de ônibus. Eu estava no sétimo ou oitavo ano e eu tinha que dar uma aula de Matemática. Na época eu estava indo para o meu curso de datilografia e estava com uma amiga minha no ponto de ônibus. Eu falei: “*Adriana, como vamos fazer na aula de hoje, tem que fazer uma coisa de porcentagem*”. Um moço que estava ao lado escutou

³⁶ Darli refere-se à Lei 11.738, de 16 de julho de 2008, que no Art. 2º, parágrafo 4º, estabelece que “Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos”. Informação disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm>. Acesso em 23 de abril de 2015.

nossa conversa e disse: “Ah, vocês vão fazer o trabalho de porcentagem?” Eu respondi que sim. Ele disse: “Não, faz assim, assim... Você está vindo de onde?” Eu respondi que estava indo para o curso de datilografia. Então ele explicou: “Lá você tem que dar quantos toques por minuto? A quantidade que você faz corresponde a quantos do que é exigido? (...) Então você vai fazer assim, uma regra de três. (...) Se o todo vale 100, quanto que vale uma parte?”. A explicação foi tão boa! Ele me ensinou em um ponto de ônibus.

Assim sendo, penso que a Matemática muitas vezes se distancia e não dialoga com outras coisas. Hoje, por exemplo, é muito exigido que as crianças saibam as quatro operações. Outro dia, numa turma de oito anos, estávamos estudando subtração. Em uma determinada operação, eu expliquei para um garoto que não entendia o processo: “Olha, se o número maior estiver em cima, você nunca precisa pedir emprestado. Se for ao contrário, vou te dar uma outra dica. Vamos supor que você tem 14 e precisa tirar 9. O que você faz? A partir do 9 você conta até chegar no 14; não precisa fazer esse monte de risquinho e cortar não. Você está no 9, então basta contar para chegar no 14”. Aí ele foi contando: “Oh, professora, dá 5”. Eu incentivei a continuar: “Agora põe 14 aqui e risca 9, para ver se dá o mesmo tanto?”. O aluno ficou encantado: “Oh professora, não é isso mesmo!”. Se não mostramos como funciona, as diferentes estratégias que podemos ter, o aluno também não vai construir as dele. Para mim, tudo na Matemática tem que ter uma explicação, tem que ter um uso. Para quê foi feito? Pode ser para construir um prédio, para colocar uma lâmpada, pode ser para mudar, sei lá, uma parede de lugar... Mas eu tenho que falar com o sujeito que isso aqui serve para isso. A gente passa a Matemática como se ela não tivesse nada a ver com a minha vida, como se fosse um sujeito oculto, que tem que dar a cara para ele. Por isso, eu acho que a Matemática enfrenta um problema, porque nas outras disciplinas é mais fácil fazer essa transposição, mesmo sem o professor sinalizar.

Acredito que é fundamental uma alteração no currículo dos cursos de licenciatura. A Pedagogia, por exemplo, passou por imensas modificações curriculares, eu acho que os cursos de licenciatura de um modo geral, mas no caso da Matemática, eu acho essencial. Não dá para o professor formar em Matemática, aprender tudo de Matemática, saber tudo, se ele não sabe como adaptar a metodologia em função do seu público. Se uma pessoa chega lá no quinto ano sem saber o que é substantivo, o professor vai ter que parar e voltar, antes mesmo de dar oração coordenada e subordinada. Agora, na Matemática, o professor diz que sabe qual é o problema, mas não sabe como fazer. Eu tenho que pensar que se eu não aprendi isso, a minha responsabilidade é voltar e buscar, mesmo porque a Academia não dá conta de tudo, mas que

eu acho que essa responsabilidade faz parte da formação. Então eu acho que a Matemática fica presa em uma bolha... E o aluno pensa: “*Se eu não dou conta, eu sou burro*”.

Em vista disso, você pode perceber que é incomum você achar um professor de Matemática que trabalha na primeira fase do Ensino Fundamental. Aqui na nossa escola, por exemplo, todos os professores têm habilitação: Pedagogia, História, Ciências, Letras, Normal Superior, mas não tem ninguém de Matemática. Por que será que ninguém se arrisca a fazer Matemática? Penso que existe um imaginário coletivo sobre essa disciplina que precisa ser pensado.

E aí o aluno jovem ou adulto, que chega lá na escola, que função tem essa bendita dessa Matemática para ele? Não é isso, se você pensar que a grande maioria está inserida no mercado de trabalho? Que função tem essa Matemática, para o sujeito, por exemplo, que é arquivista? Para quem trabalha em almoxarifado ou é encarregado da limpeza? Hoje a Matemática que se estuda na escola tem mais coisas da área de Engenharia. Já houve época em que a Matemática era da agricultura e se falava em alqueire, arroba, outros contextos. Hoje, não se ouve falar disso. Então, depende muito. Se for uma pessoa que, por exemplo, é pedreiro, encarregado de obras ou pintor, ele pode encontrar significado para isso e fazer uma relação em grande parte do conteúdo. Mas e para os outros? Acredito que é esse distanciamento da realidade, de a gente não entender para que serve esse saber que afasta as pessoas da Matemática.

Posto isso, eu acho que na EJA a dificuldade é essa. Se você olhar no Ensino Médio em geral, já é grande a quantidade de reprovações e uma grande quantidade de professores que não “aceitam” que o aluno não saiba. Eu perguntava assim na época das formações: “*Professor, do que você não abre mão? O que você não abrir mão, é direito seu, professor. Mas entre o ideal e o real, o que você não abre mão? Porque você precisa refletir, afinal não adianta bater o pé e não aceitar que o aluno não saiba A, B, C, D, X e Y, se ele só vai até o B e esse é o limite dele*”. O professor, muitas vezes, argumenta: “*Eu não aceito que o aluno saia daqui formado, sem saber as quatro operações básicas, por exemplo*”. Eu sempre questionava: Que nível seria esse das operações básicas? Entender o raciocínio da multiplicação ou fazer uma multiplicação de dois algarismos com reserva, em cinco minutos? Portanto, o problema não é nem o conteúdo, mas sim, o “como” desse conteúdo que você quer. O professor tem que ter clareza disso.

Além disso, o professor tem que ter consciência de sua concepção de avaliação, se vai considerar o processo ou o produto. Afinal, o aluno pode até ter errado uma determinada questão mesmo fazendo o processo certo, mas o professor não considera e olha somente o

resultado. Se estiver errado, está errado e pronto. Então essas perguntas nós sempre fazíamos para os professores, que muitas vezes argumentavam sobre a nossa presença na escola durante os momentos de discussão das avaliações: “Ah, eu não vou assinar essa avaliação, vocês estão aqui para poder passar esse menino?”. A gente argumentava: “Não, depende, o que você está considerando nisso aqui e aqui?”. Aí os professores consentem que esse sujeito estava aqui e caminhou até aqui. Mas como você determinou que ele estivesse aqui? E a trajetória desse sujeito? Não será considerada?

E aí, eu acho que na EJA o olhar, independente da Matemática, tem que ser esse; considerar esse avanço e eu ter registro disso. Isso depende da minha concepção de avaliação e a gente não discute isso na Universidade. Não se discutem concepções de avaliação e de processos de aprendizagem. Agora, para trabalhar com EJA, eu preciso refletir sobre isso³⁷. Que dimensões me fazem enquanto docente? Tem uma coisa que é a minha competência técnica e outra é a experiência, que eu só vou adquirir com o passar dos anos. Isso não tem como comprar, tem que viver mesmo, se aperfeiçoando, tendo um olhar diferenciado sobre isso, entender que a minha matéria prima é o outro sujeito e ter disponibilidade para ele. Sem reconhecer essas dimensões, dificulta trabalhar na EJA, ou mesmo na Educação Infantil, no primeiro ciclo, é tudo a mesma coisa. Temos que reconhecer a especificidade do público.

Eu falo muito sobre essa necessidade de se conhecer quem é o sujeito da EJA³⁸. Tanto é que elaboramos esse documento que conta um pouco do perfil desses alunos na naquela época. Nem me lembrava dele! Isso era fundamental para o nosso trabalho e nossas formações.

Outra coisa que precisamos entender são as fases de desenvolvimento, que vêm lá da Psicologia e da Sociologia. Estudamos muito sobre isso. O que significa trabalhar com jovem trabalhador de classe média, pobre, paupérrimo, que às vezes o ensino não tem o mesmo significado que tem para nós? Entender e pensar nesse sujeito, nesse jovem, nesse adulto que está lá vai direcionar muito o meu fazer, o nível de teor de tolerância que tenho com ele. Afinal, eu tenho que entender que a minha posição é privilegiada, pois hoje temos duas pirâmides: uma social e uma intelectual. Nós estamos no topo e representamos menos de 30% da população brasileira. E este lugar, o que eu faço com ele? Eu estou fazendo diferente de quem está na pirâmide do capital? Quem tem informação também tem poder e às vezes,

³⁷ Darli menciona que discute isso na disciplina em que trabalha no curso de especialização em Metodologia do Ensino Superior, da UEMG.

³⁸ Nesse momento eu mostro a Darli um documento elaborado por ela e sua equipe em que consta um levantamento estatístico realizado em 2003, por amostragem, com dados do perfil do aluno, do educador e do pedagogo do CEAN. Tivemos acesso a esse documento através do Conselho Municipal de Educação.

mesmo que inconscientemente, eu sonogo a informação para eu ter poder sobre o outro, porque, à medida que eu falo com o outro e provo que ele não sabe, eu me torno superior a ele. Lembro-me de quando eu dava aulas para os adultos, pessoas mais velhas do que eu, e me emocionava inúmeras vezes com as senhorinhas de 80, 90 anos: *“Menina, que Deus lhe pague, eu achei que ia morrer sem saber escrever o meu nome”*.

Nesse sentido, o sujeito é capaz de criar uma expectativa; ele reconhece o poder que tem o conhecimento. A autoridade que esse conhecimento incute no outro legitima o outro do lugar em que está falando. E aí intimida. Na EJA, o jovem ainda reivindica, mas o adulto, nem reclama; vai embora e nem volta. O idoso, então... Se ele queria que você corrigisse o caderno dele e você não corrigiu, ele não volta no outro dia: *“Oh, seu fulano, o que aconteceu?”*. A argumentação é do tipo: *“Não é nada não, eu estou dando muito trabalho, eu fico perguntando toda hora”*. Ele ainda se culpabiliza por isso. Por isso que eu penso que, para trabalhar na EJA, o sujeito precisa se vestir do outro, se refletir no outro, e aí pensar assim: *“Se eu estivesse nessa condição, o que eu queria que o outro fizesse por mim?”*. E aí não tem jeito, eu tenho mesmo que esmiuçar o conhecimento, porque, na realidade, a gente não vai transferir esse conhecimento pois ele é seu, você vai disponibilizar informação. Como é, então, que você traduz essa informação? De forma a permitir que o outro adentre nesse lugar; se aproprie disso; e aí se fortaleça, porque será consequência. Acredito que não é qualquer pessoa que poderia ser professor, mas para ser da EJA, eu acho que tinha que ter critérios muito claros. Aí entrariam os embates com ações sindicais, e de direitos e tudo mais, porém eu acho que deveria ter “um trem”, não uma seleção interna, mas alguma coisa que pudéssemos saber: *“você dá conta?”*, tipo uma dinâmica de RH³⁹, tendo como questão principal: *“Quem é capaz de perceber o perfil de determinado sujeito?”*.

Se o aluno fosse protagonista, capaz de dizer ao pedagogo assim: *“esse professor não ensina nada”*, seria ótimo. No entanto, nós ainda achamos que a avaliação é algo punitivo, que não é para favorecer o meu fazer. Eu não estou disposto a mudar. Por exemplo, hoje aqui na escola⁴⁰ a gente tem o cuidado de olhar dentro do grupo de professores quem tem perfil para trabalhar com alunos de seis anos. É um investimento para essa fase. Mas se for aluno adulto, nós ignoramos isso: *“Ah, mas é adulto, tem que dar conta”*. Tem gente que não dá, a condição dele favorece para ele dar conta? Se favorecesse, não estaria aqui e sim lá na frente caminhando.

³⁹ Darli menciona dinâmicas de Recursos Humanos (RH) para seleção de profissionais que atendam características específicas.

⁴⁰ A professora refere-se à escola em que trabalha atualmente.

Alfredo Elmer Johnson Rodríguez

Eu comecei a trabalhar na Rede Municipal de Betim, como pedagogo efetivo, a partir de julho de 1996. Tenho, entretanto, informações mais precisas sobre a gestão da educação municipal relativas ao período de 1997 a 2000, quando eu estive trabalhando diretamente na Secretaria de Educação (SEMED), seja na Coordenação da Divisão Pedagógica, ou atuando em outros setores, antes de assumir essa função.

Sou peruano e cheguei ao Brasil em 1983. À época, minha perspectiva era concluir minha formação superior aqui. Eu cursava Sociologia no Peru, mas por problemas políticos – naqueles anos a ditadura militar governava o Peru -, os cursos das áreas humanas foram todos interrompidos por decreto do governo militar, pois representavam uma ameaça política à estabilidade da ditadura. Efetivamente, houve um envolvimento político muito forte de docentes e estudantes das universidades públicas em movimentos contra a ditadura, especialmente dos cursos de Ciências Sociais e Filosofia, celeiros de grupos progressistas de esquerda na educação superior. Então, dado esse processo repressivo de fechamento por tempo indeterminado do meu curso, após longa espera, decidi vir ao Brasil em busca de novas oportunidades. A situação aqui também era conturbada, os movimentos sociais pelas “Diretas já” estavam em plena eclosão. Viviam-se o esgotamento da ditadura militar no Brasil e de suas mazelas, na perspectiva da redemocratização da vida social.

Por ter bons amigos e contatos, acabei instalando-me em Belo Horizonte. A princípio, pretendia continuar o meu curso de Sociologia, que aqui, no caso, integrava o curso de Ciências Sociais. Enquanto aguardava o vestibular da Federal, verifiquei que o curso disponível e que mais se aproximava dessa área era o de Pedagogia, um curso que realmente me instigou pela questão da Educação. Fiz o vestibular, então, no Instituto de Educação na época (hoje é a UEMG⁴¹), como um teste inicial. Eu estava recém-chegado, ainda dominava pouco o Português, mas estava muito motivado em aprender mais sobre a história do Brasil. Em poucos meses me preparei, na medida do possível, encarei o vestibular em outubro desse ano, sem maiores pretensões, e, para minha surpresa, fui aprovado. Diante disso, realmente acabei abdicando da perspectiva de fazer vestibular para Ciências Sociais e me dediquei a fazer o curso de Pedagogia no Instituto de Educação. Fui muito bem recebido nessa instituição. Na época o Instituto oferecia apenas o curso de Pedagogia e tinha um prestígio muito grande, porque era uma escola de grandes experiências educacionais, com uma

⁴¹ Universidade Estadual de Minas Gerais.

importância enorme no que tange às mudanças e às inovações pedagógicas. No Instituto de Educação havia sido implementado, pioneiramente, anos antes, um grande projeto de “Escola Nova”, era, então, um espaço rico de discussões e experiências sobre novas perspectivas educacionais, especialmente com o significativo avanço da Pedagogia Libertadora no meio acadêmico. Lá também funcionava o colégio de aplicação do Instituto, anexo ao curso de Pedagogia, que oferecia Ensino Fundamental e Ensino Médio orientado para a formação de professores, ou seja o Curso Normal (Magistério).

De fato, encontrei ali uma fonte caudalosa de experiências, pesquisas e debates vigorosos sobre educação. Era um momento ímpar em que se debatiam de maneira muito intensa, face às experiências da “escola ativa”, as teses de Paulo Freire e as perspectivas da educação popular, bem como outras teses de cunho transformador e progressista da educação do Brasil. Contestava-se tudo aquilo que, até então, era considerado resquício de tecnicismo, conservadorismo e elitismo nas práticas educacionais. Era um momento muito rico. Os docentes, dividiam-se em grupos de orientações pedagógicas diversas: os “escolanovistas”, defensores das proposições de Anísio Teixeira, eram majoritários ao lado dos seguidores de Helena Antipoff. Um segundo grupo, em pleno crescimento, era constituído pelos que advogavam em favor da concepção libertadora da pedagogia e suas diversas versões. Havia, ainda, uma minoria de docentes saudosos do tecnicismo. Mas, as teses de Freire, sem dúvida, inquietavam a todos, professores e estudantes. Basicamente, então, os debates no curso contrapunham escolanovistas e freirianos; essa era a pauta do currículo.

Enfim, foi um curso, a meu ver, muito instigante, em que me deparei com uma série de processos e descobertas profícuas. A princípio, acreditava que o Curso de Pedagogia destinava-se a abordar criticamente os conteúdos das ciências da Educação, mas, para minha surpresa, constatei que era, antes, um curso destinado a formar técnicos ou especialistas em Educação, como se chamavam na época aqueles que exerciam funções não docentes na escola e no sistema educacional. Assim, o curso de Pedagogia provia habilitações diversas no campo da educação: Supervisão e Administração Escolar, de 1º e 2º graus; Inspeção Escolar; Orientação Educacional e docência nas disciplinas didáticas e de fundamentos no Curso de Magistério (Curso Normal).

As habilitações de Supervisão e Administração de 1º grau podiam ser obtidas apenas em dois anos, como “licenciatura curta”, portanto eram muito atrativas para a grande maioria de educadores-estudantes que visavam ocupar espaços não-docentes nas escolas. Era possível, ainda, ao longo do curso mudar as opções de habilitação. Da minha parte, além dos dois anos para obter as habilitações de Supervisão e Administração de 1º grau, prossegui por mais dois

anos com estudos intensivos para a “licenciatura plena” em Orientação Educacional e, no último ano de graduação, aderindo-me a uma proposta de mudança curricular pela qual seria possível obter complementarmente habilitação como Professor do Curso de Magistério.

Por essas características, o curso de Pedagogia, propiciava aos estudantes, mesmo antes da formação, a possibilidade de trabalhar em escolas, principalmente em escolas do 1º segmento do atual Ensino Fundamental. Então, antes de me formar na modalidade de Licenciatura Plena, além de realizar estágios, eu já trabalhava em algumas escolas estaduais. Porém, mais tarde, minhas experiências acabaram se centrando na cidade de Contagem, por uma questão de oportunidade. Comecei na FUNEC⁴², como professor de curso de magistério, e por lá fiquei até concluir meu curso. Logo depois, participei de concurso aberto pela Prefeitura de Contagem para o cargo público de Orientador Educacional da Rede Municipal e fui aprovado. Assumi de imediato o cargo efetivo e paralelamente continuei ministrando aulas na FUNEC, até 1996.

Já, em meados de 1996, tomei posse no Cargo de Pedagogo na Rede Municipal de Betim, após nova aprovação em concurso público local. Nesse período, a cidade apresentava perspectivas promissoras de crescimento profissional e de implementação de inovações pedagógicas, em virtude da conquista eleitoral da Prefeitura de Betim pelo PT, com Maria do Carmo⁴³. Reconhecida professora e militante, ela era porta-voz de uma série de propostas inovadoras que estavam ainda, digamos assim, reprimidas em decorrência de longos anos de domínio de grupos políticos tradicionais e elitistas. Belo Horizonte já caminhava na trilha progressista da educação, com a “Escola Plural”, um movimento importante liderado pelo professor Miguel Gonzales Arroyo⁴⁴, da Faculdade de Educação da UFMG. Ele estava na coordenação da Secretaria de Educação, ao lado de reconhecidas lideranças e militantes progressistas da área, inclusive com gente que vinha do sul do país para fazer essa interação. Era um momento de grande efervescência da renovação pedagógica, no âmbito do que era conhecido como “tendências progressistas”, da ótica da síntese elaborada por Libâneo⁴⁵, em contraposição às “tendências liberais”.

⁴² A FUNEC – Fundação de Ensino de Contagem é ligada à Rede Municipal de Educação daquela cidade.

⁴³ Maria do Carmo Lara, do Partido dos Trabalhadores, teve sua primeira gestão como prefeita de Betim no período de 1993 a 1996.

⁴⁴ Miguel González Arroyo, sociólogo e educador espanhol, é professor titular emérito da Faculdade de Educação da UFMG. Foi Secretário Adjunto de Educação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, coordenando e elaborando a implantação da proposta político-pedagógica da Escola Plural. Participou da elaboração de propostas educativas em várias redes estaduais e municipais do país.

⁴⁵ Alfredo reporta-se à obra “Tendências Pedagógicas na prática escolar” de José Carlos Libâneo, conhecido filósofo e doutor em Educação.

À luz dessas experiências, a cidade de Betim deflagrou diversas reformulações, inovações conceituais e práticas na sua política educacional e, por isso, se tornava um contexto instigante e desafiador para quem estava à procura de coisas novas. Em Contagem, a gente tinha caído num certo marasmo teórico, por conta de uma espécie de embotamento teórico e impossibilidade de avanços na prática, face ao viés neoliberal do governo local naquele momento. Tivemos grandes e boas mudanças, mas em um dado momento esse movimento paralisou. Durante o período de 1994 e 1995, a gente caiu num certo círculo de impotência institucional.

Trabalhando em Betim como pedagogo, na escola Waldemar D'luz⁴⁶, encontrei muitos educadores, companheiros/as de militância no partido, no movimento sindical, especialmente do SIND-UTE⁴⁷, enfim, gente que já estava aqui trabalhando desde o início da administração da Maria do Carmo.

Eu estava fortemente vinculado a esses movimentos. Ainda em Contagem, fui membro da diretoria da APC⁴⁸, embrião do SIND-UTE municipal, na época; trabalhamos muito em movimentos sociais e no PT, motivados pela operacionalização de um projeto democrático-popular de educação. Fizemos várias sugestões de mudança ao anteprojeto do Estatuto do Magistério, então em discussão; enfim, participei de uma série de movimentos sociais em que a gente tinha um envolvimento muito ativo de oposição aos governos de direita da época, nomeadamente, PMDB e PSDB. Grande número dos companheiros/as que participaram desses movimentos estavam agora em Betim, portanto abriam-se boas chances de ver nossos sonhos de mudança na educação tornando-se realidade, mesmo no último ano da gestão da Maria do Carmo.

Evidentemente, antes de 1996, aconteceram diversas transformações, às quais eu tive reduzido acesso estando lotado na escola, mas que posso, pelo menos, descrever sucintamente, para que depois possam ser aprofundadas com quem esteve mais diretamente envolvido na gestão, antes de 1996. Neste momento, me lembro de grandes novidades na reformulação do currículo escolar e das metodologias do ensino formal propriamente dito, especialmente o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. A oferta de Educação Infantil pública ainda era muito incipiente. O que me chamava a atenção naquele período, contudo, era o investimento forte, apesar de grandes dificuldades orçamentárias, na Educação Especial. Já havia um centro de atendimento a crianças com deficiência e uma tentativa de trabalhar junto

⁴⁶ O professor refere-se à Escola Municipal “Waldemar D'aluz Gonçalves”, no bairro Vila Cristina.

⁴⁷ Trata-se do SIND-UTE – Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais.

⁴⁸ Acreditamos se tratar da APC – Associação de Professores de Contagem.

às creches, além de algumas escolas de Ensino Médio sob a responsabilidade da Rede Municipal de Educação.

Então, havia reformulações na Educação Básica em geral, no sentido de imprimir uma perspectiva e uma dinâmica de trabalho focadas na inclusão educacional. Havia uma tentativa de inversão das prioridades do currículo escolar para trabalhar a partir da realidade e experiências concretas dos alunos, que era o chavão da época. Uma tentativa de colocar em prática as teses de Paulo Freire. Além de uma grande relação cooperativa com Belo Horizonte e com o Rio Grande do Sul, que desenvolviam os projetos “Escola Plural” e “Escola Cidadã”, respectivamente. Betim recebeu, para dialogarem com os educadores, figuras de destaque do movimento nacional de renovação pedagógica, dentre eles, o próprio Paulo Freire.

Os cursos de formação de educadores eram muito intensos, com debates, leituras de textos novos, especialmente nas novas abordagens pedagógicas, discutindo as teses de Emília Ferreiro⁴⁹, Piaget⁵⁰, Brandão⁵¹, Gadotti⁵², Freire, Libâneo, Saviani⁵³, o próprio Arroyo e os projetos do pessoal do Rio Grande do Sul. Creio que essas novas vertentes estimulavam nos educadores mudanças de atitude, de comportamento e de metodologia, dentro da sala de aula e do espaço escolar. Claro que com muita dificuldade. Sempre pesou muito a novidade, sempre todo mundo desconfiou muito da novidade. Nem sempre o que é novo é bem recebido, seja por desconfiança ou por achar que com o novo se perde muita coisa.

Contudo, de longe, eu acho que a perspectiva da Secretaria de Educação, na época, era muito instigante e contava com uma equipe estudiosa e atuante, além de assessoria externa, na firme consigna de dinamizar grandes mudanças. Os pedagogos tinham um papel fundamental como multiplicadores de saberes, propostas e mediadores dos debates, bases da mudança esperada no local da escola. Isso estava em efervescência, muito debate, muita oposição também, ainda muita falta de experiência para formar equipes competentes, deslocar orçamento necessário às demandas emergentes, mas, enfim, já se sentia um ar diferente nas práticas educativas aqui e, sobretudo, a implantação de inovações teóricas e operacionais, para além, digamos, da estrutura formal da educação.

As crianças contavam com uma série de programas e projetos complementares ou suplementares na educação formal, que tendiam, a meu ver, a dar um suporte, um subsídio

⁴⁹ Emilia Beatriz María Ferreiro Schavi é psicóloga e pesquisadora na área de alfabetização e psicologia.

⁵⁰ Jean Piaget (1986-1980) se dedicou a pesquisas nas áreas de psicologia, epistemologia e educação.

⁵¹ Carlos Rodrigues Brandão é psicólogo, mestre em antropologia e doutor em ciências sociais. Desenvolve pesquisas na área de cultura e educação popular.

⁵² Moacir Gadotti é pedagogo e filósofo, desenvolve trabalhos nas áreas de educação, Paulo Freire, filosofia da educação, educação de jovens e adultos e educação para a sustentabilidade.

⁵³ Dermeval Saviani é filósofo e pedagogo.

sociopolítico à mudança efetiva da escola pública municipal. Então, programas, como por exemplo, a Oficina Escola⁵⁴, que constituía um espaço construtivo para manter jovens estudantes em situação de risco social frequentes nas atividades escolares ou o “Centro de Referência” - hoje CRAEI (Centro de Referência e Apoio à Educação Inclusiva) - um local educativo de atendimento às crianças com deficiência, que recepcionava crianças com quadros maiores de dificuldade de aprendizagem, a fim de serem incluídos, com suporte especializado, na escola comum, eram prenúncia de transformações estruturais na educação municipal..

Ainda assim era um período em que, por incrível que pareça - pois estamos falando de mais ou menos duas décadas e meia atrás -, havia pouca demanda de alunos com deficiência para a educação formal, não porque não houvesse crianças com deficiência, mas porque elas eram ainda escondidas ou ficavam ociosas nas casas, porque se entendia que elas não tinham como ser educadas. Então, esse centro de referência já fazia uma triagem pequena, e já conseguia, dentro de sua capacidade, ajudar a incluir essas crianças na escola comum. Foram recrutados professores que tinham algum tipo de sensibilidade para isso, que se propunham voluntariamente a sair da escola para trabalhar lá. Assim, eles foram remanejados para esse centro e foram, dessa forma, se formando especialistas. Ali nasceram os que hoje se tornaram professores de Libras ou que atuam com abordagem de diversas tipologias de deficiência. Lá se estudava acerca da deficiência, Síndrome de Down, a questão da cegueira, da visão subnormal, da deficiência física, enfim, já havia um foco de pesquisa sobre a educação especial.

Junto a essas iniciativas, nascia o que se chamava de um projeto de Educação de Jovens e Adultos, para atender uma demanda premente. Eu não posso dizer com detalhes o que acontecera antes de 1996, quanto à alfabetização de adultos, porque eu não estava em Betim, mas o que eu suponho é que, em 1985, quando a pedagogia da libertação começou a se tornar mais popular no Brasil, houve uma onda de programas de alfabetização. Outra coisa que acontecia muito na época, era uma espécie de formação por parte do Ministério de Educação, através de um programa televisivo de educação de jovens e adultos, o Telecurso. Eu tinha um bom material desse programa, mas perdi. Uma pena a gente não guardar; eram uns livretos, uma espécie de apostilas de educação de adultos, que davam suporte às aulas televisivas. Essas apostilas eram basicamente de Língua Portuguesa, de Português, que se

⁵⁴ A Oficina Escola “Rosalino Felipe” foi criada em 1993 com o objetivo de profissionalizar adolescentes na faixa etária de 15 a 17 anos, em horário alternado com a escola, para inseri-los no mercado de trabalho.

chamava na época, de Matemática, de Ciências, de Estudos Sociais, que era mais ou menos como se dividia o currículo das chamadas primeiras séries, do primeiro grau até então.

Bem, voltando a Betim, não havia ainda aqui uma dotação formal de orçamento, nem Federal, nem Estadual e nem Municipal, para a cobertura de despesas inerentes à EJA. Então, o que se fazia internamente era uma realocação de recursos para programas suplementares. Quando cheguei em 1996 nesse âmbito da educação que se chamava alfabetização de adultos, já havia uma iniciativa muito importante em curso, denominada PROSA, que trabalhava com a perspectiva de atender grupos de adultos em regiões periféricas do município, para promover a alfabetização dessas pessoas em espaços comunitários próximos a suas residências. Posso dizer que Betim, similarmente ao Brasil inteiro, tinha um contingente de mais de 30% de analfabetos nesse período.

O que mais se acentuava na cidade de Betim era sua característica sociodemográfica. Betim, desde a vinda de grandes empresas, como a Fiat e a Petrobrás, bem como de suas grandes empreiteiras subsidiárias, se tornou uma atração de empregos, de trabalho na área industrial. Desafortunadamente, os grupos de imigrantes que vinham de diversas regiões de Minas e do Brasil eram populações que carregavam consigo todas as mazelas da exclusão social, política e educacional. Eram realmente populações muito carentes de escolarização; vinham jovens, adultos, famílias inteiras. Betim sempre cresceu em um nível de mais ou menos de 10 a 12% por ano em termos populacionais. Até hoje, apenas 1/3 da população é betinense, natural de Betim; os outros 2/3 são de fora, gente que migrou para cá em busca de novas oportunidades de trabalho e vida...

A demanda de alfabetização, portanto, era enorme e crescente. Então, o governo de cunho democrático-popular, tinha um compromisso com essas questões e os jovens e adultos não alfabetizados eram um público importante. Daí a necessidade de se criar um programa específico destinado a prover educação, pelo menos a alfabetização básica, a esse público. Isso é o que me lembro, pelo menos o que me informaram.

No início de 1997, já na gestão de Jésus Lima, eleito prefeito também pelo PT, me convidaram a trabalhar na Secretaria de Educação. Na época, o Secretário da pasta me propôs trabalhar na coordenação do programa de alfabetização de jovens e adultos, que já vinha funcionando incipientemente durante o governo da Maria do Carmo. No governo o programa, foi mantido e reestruturado, com um pouco mais de consistência, inclusive. Sem hesitar, aceitei o novo desafio,

Esse programa era chamado PROSA, que era um termo interessante, porque, na verdade, a ideia era dialógica, de “bater uma prosa” com essas pessoas e ali criar um espaço

de aprendizagem. O programa era constituído por uma coordenação municipal, uma equipe de professoras da educação básica, especificamente do primeiro segmento do Ensino Fundamental. Qual era a tônica da questão? Havia um mapeamento das comunidades mais periféricas da cidade, com demandas estatísticas do potencial e da possibilidade de jovens e adultos que precisavam de alfabetização. Era realmente estrondosa a demanda. Concretamente, o programa não conseguiria pelo menos, no momento, dar conta de tudo, especialmente pela questão de carência de recursos, de não haver previsão orçamentária oficial. E segundo, porque uma política educacional dessa natureza, envolveria outras instâncias.

A proposta era a seguinte: iniciar o processo, quer dizer, dar continuidade às iniciativas anteriores de alfabetização, mas de uma maneira um pouco mais consistente. A primeira tarefa foi constituir uma equipe de produção teórico-metodológica sobre a alfabetização, disposta a orientar, dar as diretrizes nos processos de formação e nas práticas didáticas das turmas, com base nas prerrogativas da educação popular do Freire. Esse era o fundamento teórico-metodológico do PROSA: a “pedagogia da libertação”.

A estratégia fundamental era trabalhar a partir do contexto sociocultural do aluno. Então, discutiam-se os conteúdos a serem abordados coletivamente, não a partir de uma cartilha pré-elaborada, mas a partir dos temas, dos assuntos, das discussões emergentes, que os alunos tinham como curiosidade, como problema, como questionamento na sua vida cotidiana, e que seriam a fonte dos conteúdos a serem formalizados. Não vou entrar aqui nos meandros da teoria, mas a ideia chave era essa: construir coletivamente a aprendizagem, tendo como referência as relações sociais e culturais cotidianas, no contexto existencial dos estudantes.

Não tínhamos um material ou uma cartilha metodológica. Foram constituídos grupos de estudo, que aconteciam um dia por semana. Havia dois coordenadores, uma assistente administrativa e as educadoras, que eram também as articuladoras ou mobilizadoras nas suas comunidades. Mantínhamos uma equipe de coordenação mínima, super enxuta, que mapeava as comunidades e escolhia àquelas dentre as tantas que apresentavam uma maior carência socioeconômica. No seio dessas comunidades eram constituídas as salas de aula informais, aproveitando os espaços comunitários disponíveis, mais adequados para o processo ensino/aprendizagem..

De fato, as aulas aconteciam em espaços informais: salões paroquiais, salões de festas, sede de associações de bairro, salão de igreja em geral etc. A gente não optava pelos espaços nas escolas, justamente por causa da tese do espaço educativo não-formal defendido por Paulo

Freire na implementação de experiências de educação popular. A gente tinha essa prerrogativa. Outra questão era contar com educadores/as que tivessem um patamar mínimo de formação educacional formal, não necessariamente que tivessem um Ensino Fundamental completo ou médio completo, mas que se dispusessem a se tornar alfabetizadores/as. Em todo caso, trabalhávamos com o termo “educador/a”, para evitar a profissionalização dessa ação social politicamente engajada.

Uma vez detectados os problemas e preenchidos os critérios, se abria o recrutamento, o cadastro. Então por exemplo, a associação de bairro Jardim das Alterosas 2ª seção, convidava pessoas que quisessem ter aulas de alfabetização, que no salão da igreja, de terça a sexta, no horário noturno. Como funcionava a questão internamente? As aulas eram de 19h até às 22h (dez da noite). As educadoras eram recrutadas dentre os grupos comunitários, aquelas que tivessem voluntariamente disposição e interesse. Uma vez definidos os educadores/as, eles/elas vinham à sede do PROSA para participar dos encontros de formação contínua durante um certo período, antes do início das aulas. Esses educadores eram munidos estratégias didáticas de como abordar os conteúdos, à luz do método Paulo Freire.

Nunca tivemos material didático comprado; tudo era elaborado e produzido nos cursos. Cartazes, jogos de letras, joguinhos pedagógicos e muitos materiais, digamos, de jornais, revistas, panfletos, tudo isso virava material didático. Então, era essa, digamos, a nossa fonte de produção; com base nisso se fazia o curso. Também trabalhávamos com uma perspectiva de não ter quadro de giz, mas sim uma espécie de *flipchart*⁵⁵.

Mas, enfim, entendia-se que podia se quebrar qualquer tipo de semelhança com a educação formal; essa era a questão. Outra questão era o condicionamento dos locais de alfabetização. Isso era negociado com os grupos comunitários que aceitavam o programa, condicionar cada local de aula com cartazes, fotografias, cenas da vida cotidiana.

Os grupos de estudantes variavam até mais ou menos 25 alunos, mas o mínimo seria de cinco alunos, até três, dependendo. O índice de abandono das aulas era muito alto, mas a gente não se preocupava com isso, porque o primordial era que o educador/a tinha que trabalhar com sua turma conforme suas próprias características e condições, nesses moldes, a partir do que era pactuado nos encontros semanais de formação.

Portanto, às segundas-feiras não havia aula, pois era dia de formação. Na terça-feira começava o trabalho nas salas de aula comunitárias. Era muito flexível; a lista de chamada era mais para acompanhamento do fluxo de estudantes. Havia uma lista para controle da trajetória

⁵⁵ *Flipchart* é um tipo de quadro de anotações, em que um bloco de papéis fica preso. É muito utilizado em apresentações ou exposições didáticas.

do educando. Cada professora elaborava o seu roteiro de trabalho de acordo com o perfil e demandas de cada turma. Porém, na primeira semana, o primeiro trabalho era um diálogo, uma conversa, para saber quem eram esses educandos, de onde vinham e se conhecerem, falando de sua vida, por que estavam lá, por que não haviam estudado antes etc; relatavam um pouco do seu cotidiano, o que faziam, se trabalhavam ou não. Esse tipo de conversa servia para o estabelecimento de uma amizade e de uma identidade coletiva.

Uma informação importante é que os educadores/as do PROSA eram voluntários, mas recebiam uma ajuda de custo, através da entidade social responsável pela operacionalização local das aulas. Na verdade, o que acontecia? A única maneira legal que encontramos para fazer o repasse de verba pública para esse programa foi através de convênios com entidades registradas oficialmente do terceiro setor. Então, formalmente a Prefeitura estabelecia um convênio de parceria com alguma instituição do 3º setor ou uma associação de bairro, ou mesmo alguma organização eclesial que tivesse CNPJ⁵⁶. Elas precisavam ter CNPJ já autorizado com estatuto e tudo mais, ou seja, tinham que ser formais, no sentido de ter registro tributário. Estabelecia-se, portanto, um convênio com essas instituições parceiras para repasse de recursos para projetos de associação vinculados à educação de jovens e adultos. Nesses casos, havia uma autorização legal. O educador era contratado pela associação como um funcionário e a Prefeitura repassava para a associação o valor do salário mais custos estimados que a instituição teria, tais como a custos operacionais, pagamento de INSS, gastos com energia, manutenção e água. Não lidávamos diretamente com isso, que era um serviço de responsabilidade do setor de contabilidade da Prefeitura. Assim, o poder público repassava os recursos através desse convênio com as entidades comunitárias, que, por sua vez, faziam o acerto com os educadores/as.

A gente trabalhava com o compromisso de garantir a participação de pessoas da comunidade. A triagem, a entrevista e a seleção eram responsabilidade nossa. As entidades mandavam os candidatos e a gente selecionava, com base nos critérios do programa. Esses educadores/as faziam um treinamento prévio de uma ou duas semanas antes de começar as aulas; depois, uma vez por semana. A certificação dos educandos era dada pela entidade. Esses estudantes ficavam aptos a fazer o teste de aproveitamento de estudos e realocação em qualquer outra série.

Esse programa teve uma vigência mais específica, até o final do governo Jéssus Lima, em 2001. O prefeito seguinte não continuou, por razões ainda não explicitadas. Na verdade,

⁵⁶ CNPJ – Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica

quando nós estávamos terminando o governo com Jésus Lima, já havia outra perspectiva. A LDB⁵⁷ já tinha sido aprovada, já havia um capítulo nela dedicado à regulamentação da EJA, bem como uma destinação orçamentária formal para essa modalidade de ensino. Mas como havia turmas em andamento até aquele momento, especialmente no último ano, a gente começou a administrar o início da EJA no noturno, em um sentido mais formal, inclusive com professores da rede. Então, as turmas do PROSA foram findando para dar vazão à EJA em sua nova versão.

Para os anos finais do Ensino Fundamental, a Secretaria de Educação, nesse período, ofertava a suplência, que tinha uma metodologia também diferente, um pouco fundamentada no método Paulo Freire. Só que aí, o curso era formal, os professores eram efetivos ou contratados, tinha diário de classe, lista de presença; havia um controle, tinha que ter um mínimo de carga horária etc.

Em 1999, no bojo dessas iniciativas, deflagramos o movimento que chamamos de “Escola Democrática”. A década de 1990 foi um período muito fértil em virtude da profusão de inovações pedagógicas em curso no Brasil inteiro. Começavam a aparecer políticas, programas e projetos educacionais, especialmente com base nas perspectivas pedagógicas de teor crítico-social, transcendendo a concepção e as proposições da pedagogia libertadora. Nesse novo fulcro de renovação pedagógica, surgiram os programas da “Escola Plural”, “Escola Cidadã”, “Escola sem Fronteiras”, “Escola Candanga”, dentre outros. No nordeste do país também havia alguns projetos interessantes que vinham com os governos progressistas em aliança com o PT e o PSB. Nessa dinâmica, a “Escola Democrática” se configurou como uma alternativa educacional transformadora, efetivamente consistente e estruturada, compatível com as características e demandas de Betim.

Eu assumi a coordenação da Divisão Pedagógica em meados de 1998. Foi ativada uma mudança nas estruturas das secretarias do governo Jésus Lima nesse período, principalmente motivada por questões de inovação institucional. Então, nesse período houve uma mudança na liderança da Secretaria da Educação, que não foi simples. Não foi uma modificação sem traumas, houve um certo conflito. Saiu o Carlinhos⁵⁸ da secretaria e entrava o Eutair⁵⁹ como Secretário de Educação. O certo é que essa nova liderança vinha ancorada num contexto de embate político sobre as perspectivas da educação municipal, sobre uma política mais eficaz e

⁵⁷ LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996). Cf. Brasil, 1996.

⁵⁸ Trata-se de Carlos Roberto de Souza, que foi secretário municipal de educação em Betim por diversas gestões.

⁵⁹ Eutair dos Santos é professor de História da Rede Municipal de Educação e exerceu o cargo de Secretário Municipal de Educação e Cultura de Betim no período de 1999 a 2000. Atualmente está no seu quarto mandato como vereador na cidade de Betim.

coerente de educação. A base de sustentação política dessa força instituinte envolvia um volumoso grupo de diretores de escola e educadores progressistas, ávidos de maiores avanços e de um modelo educacional transformador mais claramente definido e disseminado publicamente para Betim: a “Escola Democrática”.

O embate fundamental era o seguinte: tínhamos avançado, sim, muito realmente, mas não tínhamos feito mudanças estruturais importantes na educação. Até então, depois de praticamente mais de seis anos de governo progressista, estávamos numa fase em que a educação municipal não conseguia se encaixar num processo mais perceptivelmente diferenciado de educação. Havia, sim, diversas experiências inovadoras, mas dispersas. Não existia uma formatação concisa e fundamentada da política global de educação em andamento, com diretrizes e estratégias claras, capazes de referenciar a gestão da educação municipal, enquanto um modelo mais bem delineado. Por isso, a gestão começava a ficar fragilizada, instável e perdia o controle do processo renovador deflagrado anos antes.

Havia uma proliferação de projetos e se abriu muito espaço para projetos nas escolas, sob o guarda-chuva da “pedagogia de projetos”. Até certo ponto criou-se uma diversidade de coisas, mas as pessoas se perguntavam qual era a diretriz teórico-metodológica central da educação municipal e qual era a grande missão da Secretaria de Educação. Para onde estamos indo? Tudo bem, todos sabiam que vislumbrávamos a formação do ‘cidadão consciente e crítico’, apto e comprometido com a emancipação etc. e tal.

Um número crescente de cidades administradas por representantes do PT e partidos coligados no Brasil conseguiam colocar em execução ambiciosos e sistematizados macroprojetos progressistas de educação. Em Belo Horizonte, por exemplo, a “Escola Plural” teve toda uma elaboração de estudos e documentos, com fundamentação teórica, diretrizes e eixos de ação, metodologia coerente, além de um plano estratégico consistente e exequível. E aqui? O que éramos? O que estava nos caracterizando? Precisávamos, agora, avançar construindo de forma mais incisiva nossa identidade e trajetória político-pedagógica.

Nessa dinâmica de estruturação de nosso modelo educativo, surgiam em diversas instâncias críticas e questionamentos dos defensores ferrenhos da abordagem libertadora. Mas a gente, ciente de nossa função e compromisso institucional, na gestão pública da política educacional, não estava lá para introduzir uma proposta formal e ampliada de “educação popular”, até porque a proposta central dessa tendência pedagógica freiriana era instituir uma rede educacional informal, alternativa à rede pública formal de educação. A “pedagogia libertadora” propugnava, em última instância, promover uma revolução na educação, sob a liderança de representantes do povo, para além da escola instituída. Enfim, sem negligenciar

seus méritos e potenciais transformadores, a “pedagogia libertadora” não constituía uma opção plausível nem pertinente para a ativação de uma política pública municipal, no âmbito político-institucional alicerçado nos princípios da democracia representativa. Precisávamos de arcabouço teórico-prático compatível com essas prerrogativas.

Então, enquanto reorganizávamos as equipes de trabalho, face à mudança da liderança na SEMED, debatíamos intensamente o que seria esse projeto. Nesse curso, fomos percebendo que o eixo estruturante e detonador do modelo de educação que almejávamos para Betim, em decorrência das mudanças e acontecimentos em efervescência no Brasil e no mundo, no limiar do século 21, era a “democracia”. O país saía processualmente e com muito custo de uma longa e sofrida fase de ditadura militar e caminhávamos, nessa primeira década pós-constituição, rumo à consolidação da democracia. Seria importante, pois, consolidá-la e fortalecê-la, porque o fantasma e a possibilidade de novos golpes ainda estavam presentes a todo o momento. Dessa forma, a população, o cidadão brasileiro precisava fortalecer a compreensão do que era a democracia, qual é sua natureza, quais os ganhos, as vantagens, mas, também, quais os problemas e desafios. Além disso, era preciso entender que a democracia constitui uma condição social, política e cultural oposta a qualquer arranjo institucional autocrático e conservador.

Diante disso, o entendimento era que a formação do sujeito democrático seria o foco prioritário da educação, não apenas de Betim, mas no Brasil como um todo. Portanto, o consenso em construção era: *A educação tem um papel fundamental para democracia*. Nesse sentido, avançamos com relação ao teor disruptivo da “pedagogia libertadora”, porque ele tinha um fim revolucionário, de reversão do capitalismo e do Estado burguês. Portanto, essa concepção não adotava um programa democrático, a palavra de ordem é *vamos fazer a revolução*, mas, e depois da revolução, o que vamos fazer? Qual o modelo de sociedade à vista?. Precisamente, esse embate conceitual estava no bojo da discussão dentro da própria organização, das ideologias partidárias de esquerda, o PT estava permeado por essa discussão. Na época, no interior do PT os militantes integrantes da Convergência Socialista, que era um grupo que reivindicava a luta radical contra a burguesia, contra qualquer tipo de modelo burguês liberal ou capitalista, a questão visoriamente chave era fazer a revolução, desapropriar os capitalistas de suas posses privadas, tomar de assalto o governo e o Estado e instituir uma ditadura do proletariado, instaurando o socialismo. Em contraposição, grupos da militância de orientação social-democrata consideravam a democracia como valor universal e condição necessária para gerar processualmente uma ampla revolução humana, no e através do campo político-institucional.

A partir dessas discussões, nós colocamos a democracia no centro do projeto da educação municipal. O eixo orientador da formação educacional não era a revolução, mas a democracia, só nessa direção seria possível entender o que é cidadania e participação. A partir disso, que elementos de um currículo ou de uma formação de educação formal seriam importantes para poder nutrir a formação de um cidadão apto, consciente e disposto a exercer seu papel democrático nas instituições e avançar nessas questões? Do ponto de vista teórico, a gente lançava mão das teses do Saviani, no seio de suas análises e proposições da relação entre educação e democracia, em um texto clássico dele. Também tínhamos muita simpatia pela perspectiva da teoria crítico-social dos conteúdos, advogada por José Carlos Libâneo, construída a partir de uma síntese teórico-metodológica das tendências progressistas contemporâneas. Essa abordagem, em franca divergência conceitual com a prerrogativa disruptiva da “pedagogia libertadora”, preconizava a transformação estrutural do modelo liberal de educação em vigor, através de uma dinâmica de resistência, crítica e disputa cultural e política, respeitando as regras do jogo democrático em curso, desde o interior do espaço escolar. A estratégia consistia, portanto, em ocupar a escola, fazer o debate de projetos e transformá-la. Afinal a escola é um espaço público e pertence a todos. Nesse sentido, era necessário mudar posturas, perspectivas e práticas escolares, enfim, transformar a ação educativa e, portanto, reconfigurar o perfil da escola, digamos, opressora, excludente, elitista e instaurar uma escola progressista, dialógica, participativa, inclusiva, portanto, democrática.

Nesse sentido, colocamos a questão da alfabetização de adultos, como um compromisso político-democrático. Afinal, como preservar e consolidar a democracia com cidadãos não alfabetizados? Como manter uma educação democrática que exclui os menos favorecidos e as pessoas com deficiência? Por que, durante longo tempo, foi negado a essas pessoas o acesso qualificado à educação formal? Assim, passo a passo caminhávamos rumo à formulação e operacionalização do projeto da “Escola Democrática”.

Por fim, tendo em mãos uma primeira versão escrita e condensada do projeto, após diversos estudos coletivos, pesquisas e acalorados debates, envolvendo, nesse primeiro momento, as equipes gestoras da SEMED, optamos por propor esse referencial como texto-guia para as discussões e deliberações do Congresso Municipal de Educação, a ser realizado no final de 1998. Consultamos o SIND-UTE, para verificar se teria alguma proposta em andamento para esse fórum. Ao constatar que a entidade sindical não tinha nenhuma proposta sistematizada, acordamos usar nosso texto como base das discussões no Congresso. Cabe destacar que, naquelas circunstâncias, os líderes sindicais e a categoria viviam uma espécie de euforia em virtude do acúmulo, em pouco tempo, de importantes conquistas profissionais, tais

como o Estatuto da Educação Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos, tão almejados pelos educadores, além de outros direitos pecuniários. É verdade, durante o governo Jésus houve problemas na relação institucional com o funcionalismo público, porque a administração naqueles anos, atravessava uma situação de austeridade e de perda de recursos em função de reformas implementadas na distribuição de ativos por parte dos governos, Federal e Estadual, o aspecto mais notável dessas reformas era a Lei Robin Hood⁶⁰, e outras crises na economia nacional que repercutiam negativamente nos investimento em políticas públicas, particularmente de recomposição salarial do funcionalismo, por isso o Prefeito perdeu popularidade e ficou muito antipatizado na época.

A denominação “Escola Democrática” buscava evidenciar que o cerne do projeto era a democratização da escola pública, em todos os sentidos, não somente no sentido institucional, mas de efetivar o usufruto do direito de todos à educação. Essa perspectiva passava também pelo protagonismo do professor no processo ensino/aprendizagem, que tinha de ser democratizado, ter ganhos, seja cognitivos, profissionais, de conteúdo ou ético-morais etc.

Antes do debate do projeto no Congresso houve um amplo processo de leitura e discussão nas escolas. Porém, a questão mais polêmica, sem dúvida, referia-se à proposta de implementação dos “ciclos de formação humana”, que, depois, no relatório final do evento, chamamos de “ciclos de ensino/aprendizagem”, por entendermos que a formação humana, *lato sensu*, extrapola a função da escola. Dizer que a escola é responsável pela formação humana seria uma pretensão descabida. Os ciclos de ensino/aprendizagem, portanto, constituíam, sim, estruturas de formação passíveis de serem desenvolvidas no espaço escolar. E começamos os debates para delimitar a ideia de ciclo. Surgiram questionamentos: Por que ciclo e não série? De fato, deflagramos na escola um processo de ruptura com um modelo fordista vigente de educação. A ideia de série envolvia a concepção do que é produzido em um ano. O que está bom passa; o que não está bom é dispensado, ou então, passa a ser refeito, eis a “repetência”.

Ao contrário, a ideia de ciclo era justamente a de continuidade, de progressão do educando em seu percurso escolar, na qual a totalidade de suas ações e produções, avanços e recuos era levada em consideração para superar seus problemas de aprendizagem. O que nós priorizamos como referência para cada ciclo? O ciclo de desenvolvimento humano, os ciclos psico-sócio-biológicos do sujeito: a infância, a adolescência, a puberdade, essas fases. Então,

⁶⁰ A Lei nº 12.040 de 28 de dezembro 1995, também chamada de Lei Robin Hood, estabelecia critérios de distribuição da cota-parte de diversos impostos aos municípios, em que regiões mais pobres seriam privilegiadas.

a ideia era que cada ciclo de ensino/aprendizagem acompanharia a respectiva fase de desenvolvimento psicossocial dos estudantes.

Para o noturno, a ideia era caminhar para um processo de extinção paulatina da oferta formal. O que nós entendíamos? O aluno mais novo tem que estudar durante o dia, não pode ficar trabalhando, tem que estudar primeiro. Quando se oferece um curso noturno, você tenta o aluno a trabalhar de dia, ou fazer outra coisa durante o dia, para ir à noite compensar. Havia muita gente nova estudando à noite. Por esse motivo, criamos o CEAN, que não era mais um curso do Ensino Fundamental noturno, mas sim o Ciclo de Ensino Aprendizagem do Noturno, ofertado aos estudantes que, com idade superior aos 14 anos, ainda não haviam concluído o primeiro ou o segundo segmento do Ensino Fundamental, porém intensivo, em dois anos para cada segmento. Nós formaríamos aqueles estudantes que estavam no noturno até então, mas já reduzindo as matrículas, até acabar com as turmas em um período mais curto.

Para isso, consultamos a legislação vigente, para ver quais as possibilidades. Implementamos esse curso intensivo, mas adotando as regras e formalidades. No primeiro segmento, o CEAN perdia um pouco em relação à qualidade e dinamismo da alfabetização das crianças de 6 a 10 anos o do PROSA, porque os professores que nele trabalhavam, eram licenciados, não tinham experiência nem especialização como alfabetizadores e era um processo de escolarização mais condensado. A demanda de uma educação formal no horário da noite para os jovens já vinha, desde anos anteriores, decrescendo. Verificamos que, na verdade, o noturno era uma espécie de apêndice do diurno, que não era mais indispensável. Fizemos um levantamento, junto com o pessoal da assessoria, e vimos que não havia mais demanda real. A escola noturna, especialmente no segundo segmento, tinha uma defasagem de 60% de evasão e praticamente ninguém concluía. Os ajustes feitos eram uma maneira corrigir o fluxo e as distorções herdadas da seriação, no segundo segmento do Fundamental. Em curto prazo, transferimos os recursos remanescentes para financiar a EJA, que era para o adulto mesmo e não tinha nenhum tipo de formalização.

Nesse sentido, o CEAN ficou praticamente destinado para o segundo segmento e a EJA para o primeiro segmento. A história nos mostrou que estávamos corretos e que não havia mais demanda de noturno para os últimos quatro anos do Ensino Fundamental. Então, para que manter uma escola funcionando à noite com diretor, professor, pessoal administrativo na rede? Dessa forma, nós pensamos e começamos a priorizar as comunidades mais excluídas socialmente. Nelas, funcionavam turmas do CEAN. Mesmo no centro da

cidade, o CEAN funcionou no "Gigante"⁶¹ durante um período, mesmo porque existia uma população desfavorecida no centro também.

Enfim, a premissa da democracia foi a chave da execução das ações. A partir dessa perspectiva construímos uma imagem institucional inovadora e conseguimos fazer uma divulgação ampliada dessa dinâmica. Contudo, no curso do projeto, o questionamento quanto à extinção da reprovação como instituição era insistente, pois os professores tinham uma cultura de anos e anos da “bomba” e da repetência. O grupo de professores de Matemática e de Português foi sempre o mais conservador e resistente a mudanças, por considerarem que a promoção dos estudantes não podia ser outorgada sem o aprendizado integral dos conteúdos respectivos dessas disciplinas.

Depois desse movimento da “Escola Democrática” o debate se manteve candente sobre a questão do que se chamava “progressão continuada”. Ainda que redundante, linguisticamente, essa expressão é fundamental porque, em síntese, sustenta a concepção de que a escolarização é um processo de construção da aprendizagem que assume ritmos e nuances diversos, conforme as características socioculturais e psicobiológicas dos estudantes, e assim deve ser abordada pelos educadores na prática docente cotidiana, compreendendo e respeitando esses matizes cognitivos e provendo novos desafios e pistas para estimular a estruturação qualificada do saber.

Após as eleições municipais de 2000, deixamos a SEMED e um novo grupo assumiu a pasta, tendo Carlaile Pedrosa como prefeito. Eles mantiveram, temporariamente, alguns programas e projetos, mas baniram a denominação “Escola Democrática”, por questões políticas. Foi a marca do governo anterior, então, eles tentaram desconstruir isso. A equipe que assumiu era muito conservadora. Muitas pessoas aproveitaram muito da formação anterior, então vinham marcados também com essas instigações diferentes. Porém, a primeira equipe vivia um dilema, quase que uma esquizofrenia política: não dar continuidade ao projeto, sim acabando com tudo, para não parecer que estariam imitando o PT, e dar continuidade na ausência de uma política educacional melhor. Essa situação provocou um embate mesmo. Como resultado, houve um retrocesso, no sentido de instaurar uma certa “anarquização” da estrutura da “Escola Democrática”. Fazia-se um monte de coisas dispersas, adotavam programas já consolidados que eram geridos desqualificadamente, imprimindo um teor assistencial e/ou clientelista; as ações educacionais perderam o caráter inclusivo. Acho

⁶¹ Alfredo reporta-se à Escola Municipal “Antônio D'Assis Martins”, conhecida em Betim como “Gigante da Vila”, localizada no centro da cidade.

que a coisa desandou porque não aproveitaram a oportunidade de inovar o modelo. Antes do final do governo, já havia sido feito um diagnóstico do trabalho realizado elencando ajustes, reorientações e reformulações que necessariamente teríamos que implementar.

A questão da EJA já estava numa fase praticamente consolidada; quase já não existia a EJA, porque nós estávamos atingindo o nível de alfabetização plena. Pouquíssimas escolas funcionavam, para atender aos novos estudantes que chegavam a Betim; por isso, era possível manter uma espécie de atendimento mais pontual. Quanto ao CRAEI e a educação especial nós avançamos muito. Ampliou-se uma série de outras coisas, aconteceram grandes seminários, o MEC⁶² também avançou e contribuiu muito nessa área.

Nesse último governo da Maria do Carmo⁶³, conseguimos avançar em algumas coisas, mas eu diria que, do ponto de vista educacional, perdemos uma grande oportunidade de ter retomado essa inovação implementada antes. Eu acho que a educação, sucintamente, teve muita coisa positiva, muita mudança também do ponto de vista da legislação; mais exigência, mais controle, delimitação de orçamento, mas acho que faltou mais ousadia, criatividade e espírito inovador. Ainda que tenha tido programas, como por exemplo o CRAEI, que atingiram um nível muito avançado, ou mesmo a escola integral, que foi, sem dúvida, a grande novidade e o programa mais bem sucedido dessa gestão, acredito que poderíamos ter avançado mais. Para além do CRAEI e do programa “Escola da Gente”⁶⁴, não houve muita discussão sobre novos projetos. Investiu-se muito nas escolas e em projetos locais, mas faltou unidade, concisão e sistematização das ações, de dar uma “cara”, uma marca institucional, tal como foi feito anteriormente. Tem-se muitas experiências isoladas e registros dispersos; não se tem um programa educacional matriz.

Em suma, para os fins deste trabalho de pesquisa, eu fui o relator do referencial da “Escola Democrática”⁶⁵. As ideias surgiram a partir das discussões que já estávamos fazendo, bem como o que foi debatido no congresso de educação de 1998. As ideias foram germinando naquele grupo que vinha do embate que estava na equipe na coordenação da secretaria, daí nós formalizamos um documento inicial, uma primeira versão, que foi posta em discussão. As pessoas envolvidas avaliaram, fizeram uma série de propostas. A primeira coisa que fiz foi um levantamento estatístico para apresentar um diagnóstico da rede. Com base nisso,

⁶² Ministério da Educação e Cultura.

⁶³ Alfredo refere-se à gestão da prefeita Maria do Carmo Lara, do Partido dos Trabalhadores, no período 2008-2011.

⁶⁴ Implantado em 2009, o programa “Escola da Gente” oferecia educação integral em algumas escolas da Rede Municipal de Educação de Betim. Além do ensino regular, os alunos do programa participavam de oficinas artísticas, culturais e esportivas, no horário do contraturno. Atualmente o programa se chama “Escola Integral”.

⁶⁵ O documento “Referencial Político-Pedagógico de Betim” traz as resoluções do III Congresso Municipal de Educação de Betim, realizado em 1998 (Cf. BETIM, 1999).

levantamos alguns eixos para serem desenvolvidos e tivemos outro encontro em que apresentamos, debatemos; as pessoas trouxeram novos elementos, inserimos, refizemos, tiramos alguns, então ele foi sendo construído. Isso tudo aconteceu antes da versão que ia para o congresso.

Convidamos todo o grupo da Secretaria, inclusive o Secretário, o Chefe da Divisão Administrativa, as coordenações de área para o debate. Fizemos uma última leitura coletiva do documento antes da deliberação final. Mas foi difícil, teve gente que se retirou, porque achava que não era isso, mesmo sem apresentar alternativas melhores. Mas, ao final, fechamos uma versão e fomos conversar com o SIND-UTE. Falamos com eles: *“Nós temos esta proposta pedagógica aqui, já mais ou menos elaborada, gostaríamos muito de propor que no próximo congresso fosse utilizada como tese guia desse fórum municipal”*. Não era todo congresso que tinha um documento, uma tese guia.

Chegando a um acordo junto com o sindicato, apresentamos, no congresso de 1998 a tese guia e a colocamos em votação. O sindicato acrescentou outras coisas de cunho mais operacional, que tinham a ver com lotação, salário, vantagens, coisas dessa natureza. O congresso acontecia com a participação de delegados. Cada regional enviava um grupo de pessoas, membros das escolas de sua localização. Pessoas responsáveis por programas educacionais, bem como a equipe de Secretaria e da Prefeitura, também tinham os seus delegados. O que se percebia é que havia um grupo de professores conservadores e um grupo da própria secretaria com uma certa desconfiança política de que a aprovação desse projeto desaguasse numa reformulação da equipe, como de fato aconteceu. Mas, no congresso, as proposições da tese foram quase integralmente aprovadas por maioria esmagadora e se tonaram o referencial de um novo modelo de política municipal de educação.

Depois de aprovada, a proposta da “Escola Democrática” foi publicada em cadernos temáticos para divulgação e estudo, de acordo com o assunto. Depois desses, houve outros cadernos sobre “democratização”, que era uma frente de trabalho, operacionalizada por um grupo, uma equipe de trabalho política que atuava com a questão do avanço e consolidação da democracia na rede, das relações e da criação, por exemplo, do conselho pedagógico nas escolas, da mobilização com a família e comunitária, da gestão administrativa e pedagógica, dos cursos de formação de diretores e vices, da reformulação do conselho de classe para conselho pedagógico etc. Essa equipe fazia grandes encontros regionais com os pais, e a chamávamos de “Equipe de democratização”.

Nós também implantamos as “Regionais pedagógicas”, dividimos o município de modo a descentralizar o trabalho da Secretaria, para atender com mais presteza e eficiência as

demanda emergentes. A cidade de Betim cresceu muito e, por isso, era muita gente querendo atendimento, então nós descentralizamos as atividades e o atendimento pedagógico. As assessorias, nas regionais, atendiam projetos e davam orientações. Acho que foi um grande avanço. Agora isso precisava ser aprimorado, porque as instituições tendem a burocratizar-se e enrijecer-se com o tempo, então, você tem que começar a imprimir mudanças organizacionais e operacionais para quebrar isso.

Por fim, no que tange propriamente ao método do PROSA e do CEAN, o trabalho docente envolvia a premissa de partir do mundo real. Especialmente no PROSA, no início se fazia um levantamento com os alunos, sobre o que eles faziam e de onde eles vinham. E, a partir disso, trabalhava-se com elementos do cotidiano, compra de produtos, simulavam-se dramatizações: “*A dona Maria foi para o supermercado comprar. Foi batata? Quanto de batata? Um quilo, mas o que é 1 quilo? Como se conta? Quantas batatas fazem um quilo, ou será que o quilo é outra coisa? Quanto custou?*”. Coisas desse tipo, para começar o trabalho. O aluno trazia sua lista de compras e era possível calcular o que você gastou, o que vai gastar etc. Ou então, quando vocês passarem na rua e virem uma promoção em uma loja, o que significa isso? Quantos por cento de desconto? Eram situações do tipo: “*Professora, eu passei lá em uma loja e está vendendo uma TV com 10% de desconto, o que é isso?*”. Então, esse era o conteúdo. Não havia um programa específico. O trabalho se dava a partir de temas geradores; trabalhava-se com isso.

Na escola formal, no ensino diurno, já se iniciavam algumas práticas de ensino de Matemática, de acordo com o livro didático adotado. Mas na concepção original, não queríamos livros didáticos. Na EJA, nós perdemos muito com isso, pois a gente queria produzir, mas mantivemos o livro didático. Naquela época já estavam em fase de produção os critérios de avaliação dos livros didáticos, que eu acho que melhoraram muito, pois os livros eram terríveis naquela época. Era o que se tinha, até vinham com uma certa contextualização, mas muito ruins ainda.

No entanto, trabalhávamos muito com projetos multidisciplinares, buscando uma relação de interação entre várias disciplinas. Na escola formal trabalhava-se muito, em vários aspectos, com projetos de Matemática, de variados cálculos, cálculo de horta etc. Aparecia muita coisa interessante, de problemas locais importantes, tais como cálculo com produtos envolvendo compra e venda; matemática comercial e financeira; Trabalhava-se muito com essa questão de impostos também. Na época de eleições, os projetos de trabalho nas escolas focavam a aprendizagem de cálculos referenciados na contagem de votos, proporção, eleitores... E aí, ia conforme cada tema. Na educação informal de adultos, era mais esse

trabalho com temas geradores mesmo, assuntos do cotidiano. Percebíamos uma busca por inovações de metodologia da Matemática.

Enfim, esse período foi muito bom, de grandes mudanças para Betim. É sempre um prazer tratar de um tema que realmente precisa de mais investimentos de pesquisa. Acho que foi uma escolha muito sensata e importante mesmo para o desenvolvimento da pesquisa em Educação.

Fátima Maria Simões Magalhães

Meu nome é Fátima Maria Simões Magalhães e nasci em 1956. Na minha família somos 13 irmãos ao todo; eu sou a filha mais nova e todos somos professores. Tenho irmãos formados em Estudos Sociais, Português; mas Ciências é o que mais tem. Eu já sou professora aposentada da Rede Estadual de Educação. Eu aposentei há três anos⁶⁶ e eu amo o que eu faço.

Eu entrei na Rede Municipal de Betim em 1993. Já estou quase aposentando... E triste com isso... Eu ainda tenho muito a contribuir com a educação! Eu sinto que tenho. Sabe por que sinto isso? Porque quando a gente faz aquilo que gosta, é tão diferente! Eu me encontro demais à noite e, por isso, trabalho melhor. Quando fazemos o que realmente gostamos, a gente se encontra e é feliz, além de fazer outras pessoas felizes também. Eu atualmente trabalho aqui na Escola Municipal “Lúcia Farage”, no turno da manhã e da noite. De manhã, eu leciono para o 7º e 8º anos e à noite trabalho na EJA, com turmas do curso “formal” e do “não-formal”⁶⁷.

Antes de me formar em Matemática, eu já dava aulas. Eu já trabalhei no MOBREAL⁶⁸ como alfabetizadora, então, meu amor pela noite, pelo pessoal da noite, já é antigo. Eu estudava em “escola de freiras” pela manhã e à tarde; à noite eu dava aula nesse curso. Fiz o curso de magistério do antigo 2º grau. Eu me formei em Matemática pela PUC⁶⁹, mas não me lembro o ano que foi. Primeiro, fiz licenciatura curta, aí depois eu fiz a plena. Um tempo depois eu fiz algumas especializações, sendo uma em Matemática e outra em “ensino global”.

Na área de EJA, todo curso que é oferecido aqui na rede, eu faço. Antigamente tinha muitos. Antes, no início da EJA em Betim, quando começaram os cursos de suplência, a gente se encontrava uma vez por semana, a tarde no contraturno. Eu trabalhava à noite e a equipe se encontrava à tarde. Aí depois infelizmente eles cortaram, porque era visto como hora extra. Mas passamos três anos, nos encontrando todas às terças feiras. Era muito bom! A gente saía renovada e os colegas também, porque a gente via que todos passavam pela mesma situação, precisávamos uma injeção de ânimo, de vontade. Nós fazíamos a nossa programação, bem

⁶⁶ A entrevista foi realizada no ano de 2014.

⁶⁷ Fátima refere-se à nova modalidade de EJA implantada na Rede Municipal de Educação a partir de 2008. Cf. Betim, 2007.

⁶⁸ O MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização, foi criado pela Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967. Segundo Haddad (2000, p. 114), “passou a se configurar como um programa que, por um lado, atendesse aos objetivos de dar uma resposta aos marginalizados do sistema escolar e, por outro, atendesse aos objetivos políticos dos governos militares”.

⁶⁹ Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

parceira mesmo, com todas as disciplinas. Acabar com esses momentos foi uma perda assim muito triste.

Logo que eu comecei na Rede Municipal, eu fui trabalhar no “Raul Saraiva”⁷⁰, à noite e fiquei lá 17 anos. No início era ensino normal, regular, depois, começaram os projetos. Depois desse período, eu saí para o pré-vestibular e perdi a lotação na escola. Foi opção minha sair, quando tive esse convite. Mas trabalhar no pré-vestibular era a mesma coisa que trabalhar na EJA, pois eram pessoas adultas do mesmo jeito. A única coisa que mudou foi o conteúdo. Era muito bom, quase uma continuidade de EJA. Eram mais alunos adultos; jovens mesmo eram poucos.

Nessa época de suplência, que eu acho que começou em 1995, nós tínhamos muitas estratégias interessantes em sala de aula. No início começamos com aqueles grupos áulicos, em que trabalhávamos com grupos de quatro alunos e, de acordo com a necessidade deles, escolhiam o que queriam estudar. Os professores discutiam os casos dos alunos regularmente. Quando acontecia algo do tipo: “*tem grupo que não está participando, tem gente que não está se entregando, ou então tem gente que não está conseguindo*”, a gente formulava os grupos novamente.

Nesses grupos, a organização era muito interessante. A gente sempre deixava um ou dois alunos com facilidade maior junto com um ou dois com mais dificuldade. Eu sempre trabalhei com o aluno sendo monitor. Primeiro, acredito que isso valoriza demais o ser humano, mas tomando bastante cuidado para que ele não se sinta eu, que saiba que ele é o aluno e que precisa menos de mim, para não ter muita diferença entre ele e os outros alunos. Atualmente tenho quatro monitores. Tenho certeza que se acontecer alguma coisa e eu não aparecer, podem entregar o material das minhas aulas que eles desenvolvem. Mas é ótimo, é uma valorização de quem achava que não dava conta e, de repente, vê que dá conta de muito mais daquilo que imaginava.

Eu tenho uma aluna à noite, Dona Úrsula, por quem sou apaixonada... Ela tem setenta e poucos anos. Quando ela veio para cá no ano passado, no início do ano, falou assim: “*Professora não me deixa desistir não*”. Aí eu falei: “*Cruzes, menina, porque você já está começando assim?*”. Ela respondeu: “*Não, é que sou viúva e estou cansada de ficar em casa, mas eu gosto muito de Matemática*”. Eu falei: “*Opa! Que delícia!*”. Mas essa aluna é uma gracinha. Nossa, ela sabe! Ela realmente sabe! E além dela saber, ela gosta de muito de ajudar. Às vezes, até na hora em que eu estou explicando um problema, ela espera eu acabar e

⁷⁰ A professora refere-se à Escola Municipal “Raul Saraiva Ribeiro”, localizada no bairro Brasília, região central de Betim, que é uma das escolas mais antigas da cidade.

diz: “*Posso dar uma opinião?*”. Eu autorizo: “*Fala, Dona Úrsula, o que é que foi?*”. Aí ela vai ao quadro e ensina de outro jeito prático, de quem já saiu da aula há muito tempo... É bom demais, é muito bom! Os filhos dela apoiam muito. Ela falou que ainda vai fazer faculdade e eu acredito que se ela quiser realmente, ela consegue! Ela tem muita capacidade e garra.

Já vivi vários casos assim. Eu me lembro do Senhor Nelson, um homem super elegante, alto; desses que nunca deve ter levantado os olhos para conversar com alguém, pois, como ele é muito alto, a conversa é só para baixo. Ele também tinha quase 70 anos. Meu Deus, que gracinha! Olha, o que esse homem chorou no dia da formatura... Ele havia interrompido os estudos há muito tempo e veio estudar como um desafio. O patrão falou que ele não ia conseguir, mas ele se desafiou: “*Vou te mostrar que eu consigo!*”. E veio. Não precisou de muita ajuda não! Esses exemplos e muitos outros são importantes para a gente ver quando queremos uma coisa, temos que ir atrás.

Atualmente ainda temos muitos casos assim. Na última quinta-feira⁷¹, por exemplo, eu tive que ser psicóloga. Nós temos um aluno que se chama Luiz e ele não dá conta, tem muita dificuldade mesmo. É depressivo, toma remédio e tudo. E a prova de quinta-feira foi de Português. Ele achou muito difícil. O que esse homem chorou! Saiu de sala. Uma das minhas alunas, a Célia, me procurou e contou: “*Fátima, venha cá. O Luiz está muito triste, falando que vai ligar para filha dele, que vai embora. Ele está chorando*”. Aí eu falei: “*Então tá, espera aí, espera aí*”. Na quinta-feira eu dou aula para o “não-formal”, então eu tinha um tempinho maior para conversar com o Luiz. Ele começou a falar que ia parar, que não dava conta de nada mesmo... Mas conversamos tanto, falamos tanta bobagem (risos)! A gente tem que saber a hora de xingar, porque precisa. Ô se precisa! Mas tem que dar colo também. E aquele momento era o ideal de se juntar as duas coisas.

Eu realmente não sabia nada da vida dele, porque ele era tão fechado... Aí eu descobri que ele é separado, mas tem três filhas que moram com ele e já tentou o suicídio algumas vezes. E foi em cima disso que eu cheguei, dizendo: “*O que é isso? Você já tentou morrer três vezes, Deus não te quis, então para com isso!*”. Nós conversamos bastante, ficamos quase meia hora ali na sala e saímos rindo. Chegando na sala, eu falei: “*Célia, o Luiz está ótimo*”. Ela sentou-se ao lado dele, ajudou a fazer a tarefa e pronto!

O que percebo é que à noite, esse pessoal vem para buscar o conhecimento sim, mas vêm muito mais pela carência. Uma vontade de socializar, de conversar, de fazer amizade; de saber o que está acontecendo. Eles convivem com a impaciência dentro de casa, cansados de

⁷¹ A entrevista foi realizada no dia 22 de setembro de 2014.

tanto ouvir que não dão conta de mais nada mesmo. Então, penso que o conhecimento, à noite, é só um acessório, um acessório mesmo, porém necessário. Tipo, para quem usa óculos, uns óculos; para quem gosta de se manter informado, um jornal.

Eu acho que o aluno da EJA é aquele que, por um motivo ou outro, parou de estudar, mas que no fundo queria retornar; por isso que voltou. É aquele aluno que quer vir para escola aprender alguma coisa. Eu falei aprender alguma coisa e não tudo. Porque ele quer os intervalos de conversa, precisa disso. E o que mais apavora o aluno da noite chama-se avaliação. Ele sabe que aprendeu alguma coisa, mas tem consciência também das suas limitações. A avaliação escrita, por exemplo, é um terror para eles. Mas hoje, com esse novo modelo que estamos trabalhando, “eu vou e volto”, porque são duas EJAs. Atualmente a gente fica dividido, entre o curso presencial e o não-presencial. Mas modelo de verdade mesmo de EJA já passou. Agora a gente tem metade EJA, metade ensino diurno. É como se fosse uma adequação. Eu tenho alunos bem mais velhos, e outros também de 15, 16 anos, infelizmente.

Os projetos de EJA que desenvolvíamos antes eram simplesmente maravilhosos, justamente porque eram adultos. E com adulto, por exemplo, agora falando só um pouquinho do conteúdo, eu não me preocupo com equação, porque eles criaram uma “equação da vida”. O aluno do turno da manhã ainda não tem vivência e nem experiência suficiente para imaginar uma variável; mas o adulto tem. E esse aluno adulto aprende a equação, sem nem saber do que se trata, porque eles têm entendimento pra isso. Agora na mistura de adolescentes e adultos é muito complicado.

Os adultos voltam para a escola naquele momento que eles tiveram para voltar. Quem trabalha à noite tem que ter carinho, tem que ter conhecimento, entende? E conhecimento nem tanto do conteúdo, porque o conteúdo de um livro não cabe no ensino noturno... Não dá para ter uma lista de assuntos para trabalhar. É claro que a gente tem um parâmetro, tal como porcentagens, juros, frações, problemas... Essas coisas a gente trabalha, mas é totalmente diferente.

Eu sou uma professora que trabalho na mesma escola pela manhã e à noite e eu sou duas. São dois planejamentos e dois comportamentos totalmente diferentes, não tem jeito. Tanto que agora, os meninos que fazem 15 anos são convidados a estudar à noite. Eles ficam assustados e não me conhecem, porque pela manhã eu sou a rígida, agora à noite não... Eu pergunto: “*Oi gente! E aí, como é que foi o final de semana?*”. A relação é diferente, é muito mais próxima, vamos dizer assim. O que move o ensino noturno é mais o carinho. Em razão disso, se você for com toda a energia, com toda a garra, à noite você se perde e os alunos não te aceitam. E, aí, eles desistem. Tem que criar uma empatia. Tanto é que quando eles faltam

três a quatro vezes, por exemplo, a gente vai para o telefone ligar: “*Oi! O que aconteceu? A escola está aqui, por que você não está?*”. Tem essa relação diferenciada. Quando a gente falta, mesmo sendo muito difícil isso acontecer, sabemos que os alunos ficam preocupados. Então, a gente tem que dar uma satisfação, porque eles podem pensar que alguma coisa séria aconteceu. Mas falta de professor à noite não acontece, é muito raro. Nós professores somos muito responsáveis com os nossos compromissos. É o respeito que a gente passa para eles.

Sobre a implantação do projeto de suplência, eu penso que surgiu a partir de uma necessidade. O ensino regular não atendia as características dos nossos alunos adultos. A organização da suplência era muito interessante e as formações muito boas. A gente se encontrava por núcleo, na escola, depois encontrava fazia um “grupão”: Português, Matemática, Ciências, História, enfim, todas as disciplinas. Esses encontros eram em horário diferente da aula. Agora nós temos horário de estudo, mas antes não, então a gente fazia mágica. Antes da suplência, o nosso horário de recreio era mais uma reunião, um conselho de classe. A gente começava a conversar e tinha sempre alguém da biblioteca, por que a gente se reunia lá; essa pessoa ia registrando e depois a gente passava para a pedagoga, que fazia um relatório.

Fora da escola nós tínhamos alguns encontros também, com colegas de outras escolas. Esses encontros não tinham uma regularidade. Nós éramos convocados a ir e levar o material que a gente estava trabalhando. Às vezes, eram por área específica, daí essas discussões que constam nesse documento da suplência⁷². Eram importantes essas discussões para a gente mudar o foco, pois o pessoal da noite cobra muito, eles querem. Desejam tudo o que o aluno da manhã tem, porém em dose menor, e com uma praticidade maior. Por isso, muita gente acha que estudar à noite é enxugar o conteúdo. Não é isso, é reformular mesmo. Mesmo porque não dá para ser o mesmo conteúdo e da mesma forma, porque o curso tem duração de dois anos. Como o tempo é menor, não pode ser o mesmo currículo.

Na escola que eu trabalhava por exemplo⁷³, a minha vivência é de lá... Éramos eu e o Máximo⁷⁴; juntos nós conversávamos e decidíamos o que passar para o pessoal da noite. A gente se baseava muito no programa do diurno, tudo assim bem prático, mas não rápido. Todos os itens eram muito bem trabalhados, muitas coisas que caem em concursos.

Os conteúdos que nós trabalhávamos envolviam números, escrita, leitura, porcentagem, regra de três... Mas essa regra de três é diferente do diurno. À noite eles

⁷² A professora se refere à versão preliminar do Projeto Político-pedagógico da Suplência (cf. Betim, 1996).

⁷³ Fátima refere-se à Escola Municipal “Raul Saraiva Ribeiro”, escola que trabalhou por 17 anos no ensino noturno.

⁷⁴ Fátima cita um colega de trabalho, também professor de Matemática.

enxergam qualquer “quarto elemento”, que pode ser uma grandeza também, como por exemplo, até eles mesmos na hora que se está fazendo um bolo, desenvolvendo uma receita. A noção deles de aumento ou diminuição das grandezas é muito mais fácil, é diferente, porque eles têm vivência. Pela manhã tem bem mais conteúdos, como por exemplo, equações do segundo grau... À noite isso não existia, mesmo porque não tem praticidade nenhuma. Mas agora, com essas mudanças do tipo de curso que está sendo oferecido, está tendo que ter mesmo no tempo reduzido, afinal, com a idade que esses meninos estão... Nós trabalhamos com uma camada da população que pensa assim: “*Eu quero estudar, mas não sei se quero continuar...*”. Então, a mudança de opinião é a toda hora, uma mudança de postura também.

Nós temos alunos do CEAN⁷⁵, por exemplo, que fizeram curso superior. Ah, que bonitinho! Temos um aluno que hoje é engenheiro; nós temos uma que é enfermeira e trabalha aqui na Unimed⁷⁶ mesmo. Uma vez fui fazer um exame lá na Unimed e o Rubinho, um ex-aluno meu, que fez em mim. Ele é técnico de radiologia. Eu já tive aneurisma e quando eu fui lá ele me perguntou: “*Professora, você já teve aneurisma?*” Eu respondi que sim, mas eu não o tinha reconhecido. Depois eu me lembrei de quem ele era. Na época em que foi meu aluno, ele tinha uma namorada e ela só o chamava de “meu amor”. Aí eu brinquei com ele: “*Meu amor...*”. Ele riu e respondeu: “*Não professora, não fala não, porque ela não é mais minha namorada*”. Foi uma situação divertida.

Outra vez eu cheguei aqui na escola e tinham uns três telefonemas para mim. Eu perguntei: “*Quem será, meu Deus?*”. A funcionária da secretaria disse: “*Décio está te procurando*”. “*Eu não sei quem é Décio. Se fosse conhecido tinha meu celular*”. Depois ele me encontrou e contou que está fazendo pós-graduação em Matemática e queria umas aulas particulares, porque eu fui a sua melhor professora (risos). Décio era meu ex-aluno do CEAN, engenheiro; não sei se ele é de Ibitaré ou Igarapé, mas é aqui perto. Mas olha que legal! Formado! Isso é lindo, gente! A vitória dele é a nossa vitória. Isso faz bem, levanta o ego da gente. Falar de EJA, falar de CEAN, não é falar de conteúdo, é falar de emoção, sabe por quê? É muito diferente.

Eu sempre ouço assim: “*Fátima você é uma pessoa, séria, rígida, sabe o seu conteúdo, mas tem colo*”. E, à noite, é o que o pessoal mais precisava. Eles tinham uma sede, uma vontade de aprender! Mas se você jogasse muito conteúdo, eles não conseguiam. Ao invés de aumentar a autoestima, era pior, bem pior. Então esse equilíbrio era muito importante. Você

⁷⁵ Ciclo de Ensino Aprendizagem do Noturno

⁷⁶ A professora se refere a um hospital particular da cidade de Betim.

tem que dar conhecimento para ele, mas tem que valorizá-lo, isso independente da idade. À noite isso fica bem claro. Ensino noturno é uma terapia, mas para quem estiver disposto.

Eu fiquei no “Raul Saraiva” até 2010, então eu vivenciei o movimento de implantação dessas modalidades de ensino “formal” e “não-formal”, que ainda estão em vigor. Mas eu não gosto. Eles dizem⁷⁷ que é um movimento de adequação à realidade, mas nós estamos perdendo. Como em qualquer outro conteúdo, mas na Matemática, especialmente, que é uma sequência, é problemático. Se você não tem aquele compromisso de vir, fica complicado acompanhar. Eu sou mais a favor da frequência, da atividade ali, do perguntar, do explicar, “*eu não entendi isso*”, “*como é que começa*”. Sempre que alguém fala “*eu não entendi*”, eu procuro saber a partir de onde a pessoa não entendeu. A gente escuta muito assim pela manhã: “*Não entendi nada*”. É impossível alguém não entender nada; nem que seja a letra “a” escrita ali, a pessoa entendeu. Então, a partir daí, é que ela parou de entender. Agora o modelo “não-formal” se baseia só em conteúdo e quando é assim, não tem muito progresso. Não tem essa ligação, essa necessidade do aluno mostrar para você que é a partir dali que ele não entendeu... Porque, por exemplo, ele veio hoje à aula e pode aparecer só daqui a 15 dias... E aí? Ele pode vir quando quiser. É uma espécie de plantão. Tanto é que há dias em que podemos ter diversos alunos, mas também tem dia que a gente só tem um e aí é possível dar uma atenção especial. Tem dia que não tem ninguém. Porém, ao mesmo tempo, temos que pensar na possibilidade de aparecerem 30 alunos, por exemplo, e estar prontos para isso.

Neste ano, o meu horário de plantão no “não-formal” é quinta-feira nos dois últimos horários. É quase uma aula particular, tanto é que eu dou aula na sala dos professores; ficam somente nós dois, eu e o aluno, aí ele tira todas as dúvidas. Eu tenho um planejamento para o “não-formal” e um para o “formal”. Mas eu acho o “formal” muito melhor, porque assim o aluno está vindo todo dia; a gente acompanha a dificuldade dele. Já no “não-formal” não, ele vem apenas uma, duas vezes por semana.

É o aluno que escolhe qual modalidade ele quer frequentar. Mas é uma visão da gente, do grupo também... O aluno que chega e demonstra boa vontade, conhecimento, e vontade de crescer, nós sugerimos que ele vá cursar o “formal”. Mas é ele que escolhe. Eu tenho quatro turmas e esse horário de quinta-feira para o “não-formal”. E agora, esse é o sistema, todas as escolas da rede no noturno estão trabalhando assim. Tem escola que é só “não-formal”. Nossa, eu não me enxergo trabalhando assim! Na vida, se a gente não criar um elo, não funciona. E na Matemática, isso é importante também. As pessoas têm “aquela” visão da

⁷⁷ A professora se refere aos coordenadores da EJA na Secretaria Municipal de Educação de Betim.

Matemática...⁷⁸ Do mesmo jeito que eu sou amada, eu sou odiada. Então eu acho que essa ligação faz falta, não para uma “ligação pessoal”, não é nada disso, de jeito nenhum. As pessoas passam pela gente e a gente passa por elas, mas se não tiver uma dose de companheirismo, parceria, não dá certo.

A gente vai muito pela reação dos alunos, os olhares, as rugas na testa. Por exemplo, quando você está lá na frente, no quadro ou com algum material e olha para os alunos, você sabe se aquilo vai ter sucesso ou não, se vai ter aceitação ou não. Então, quando eu falo que o ensino da noite tem bem menos conteúdo, é porque aqueles dados são os que a vida cobra da gente, porque aí tem aceitação. E acho que os alunos da noite sempre foram para a escola para aprender. A sede deles é muito grande, porque na cabeça deles, eles já perderam muito tempo. E são frases que a gente ouve dos adultos, atualmente, por exemplo, no confronto deles com os adolescentes em sala de aula: “*Deixa, bobo, fica perdendo tempo, depois você fica igual a mim*”. São coisas assim...

O conteúdo que a gente trabalhava (e trabalha) à noite é importante, mas não é o mais importante... Aí você pode até me perguntar em relação à continuidade dos estudos desses alunos: acaba no Ensino Fundamental ou eles vão para o Ensino Médio? Só que depois, no Ensino Médio, é outra luta, outra batalha pra eles. Pela manhã, a gente trabalha pensando no Ensino Médio. À noite, a gente trabalha dia por dia, porque queremos que esse aluno volte amanhã. E sob muita pressão e muito conteúdo, ele não volta, porque se acha incapaz...

Entretanto, nós tínhamos que pensar que muitos desses alunos iriam dar continuidade aos estudos e cursar o Ensino Médio. Para isso, a gente sempre tinha diversas atividades. Nós trabalhávamos em grupo de quatro pessoas, com a seguinte organização: “*Você já acabou?*”, “*Conseguiu?*”, “*Então, toma outra atividade*”. Essas atividades de ampliação não eram para todos, mas para aqueles que a gente sabia que iam continuar. Dessa forma, nós conseguíamos ajudar a todos: aqueles que estão caminhando e aqueles que já pensam lá na frente. Tínhamos que ter essas atividades extras ou então eu emprestava meu livro para os alunos. Tomava muito livro emprestado na biblioteca e ia passando para que ninguém ficasse parado, porque se ficar, desanima. Nossa! Pensa quando você está lá no quadro explicando coisas que outras pessoas já dominam... Quando um começa a balançar a cabeça, abrir a boca, pronto! Está na hora de dar uma coisa extra, pedir alguma coisa para fazer... Temos que estar muito atentos! A gente não tem certeza de quem vai dar continuidade, mesmo porque eles mudam muito de ideia, mas com o tempo a gente vai conhecendo e sabendo em quem precisa investir mais.

⁷⁸ Nesse momento a professora faz uma cara feia, de ironia.

Nós também tínhamos muitos projetos. Cada um mais lindo! O melhor projeto que nós fizemos e que marcou muito a nossa escola e nossos alunos, foi o “Projeto das profissões”. Foi maravilhoso, porque a escola toda, o noturno todo, se envolveu. Houve muitas pesquisas; fomos a diversos lugares para conhecer o comportamento dos diferentes profissionais. Os alunos deveriam se caracterizar de acordo com aquela profissão. A intenção era que eles conhecessem as atividades de cada ramo profissional. Por exemplo, uma aluna queria ser secretária. Então, nos dias de reunião, na terça-feira, a gente se encontrava e ia à prefeitura, a clínicas, e conversávamos com os profissionais, perguntando o que eles faziam; quais suas tarefas e compromissos. Foi maravilhoso! Um colega professor levou três alunos para conversar com frentistas dos postos... Depois todo mundo se vestiu direitinho e representou a profissão que escolheu. Foram maravilhosas essas apresentações. O “Raul Saraiva” parou! Quando o projeto é muito bom e dá certo, a gente fica muito feliz. Mas tivemos outros projetos também, de meio ambiente, por exemplo. Foram muitos! E a Matemática sempre trabalhava integrada nesses projetos.

Espero que eu tenha ajudado na sua pesquisa. Deu pra notar que eu sou muito emotiva? Eu acho que você queria saber mais do conteúdo... Mas só que quem trabalha com a EJA, sabe: se não tiver um pouco de emoção, a razão não funciona! Pela manhã, essa emoção eu guardo muito, muito, por isso eu acho, que quando chega à noite, eu joga tudo... E como eu tenho receptividade, eu aproveito!

Pedro Mauro Bicalho Carvalhaes

Meu nome é Pedro Mauro Bicalho Carvalhaes e moro em Betim. Eu fiz curso de Matemática na UNI-BH⁷⁹, com especialização em Psicopedagogia também na UNI-BH. Depois, fiz uma especialização na Federal⁸⁰ também, mas na área de mecânica. Trabalho na Prefeitura de Betim desde 1991. Eu trabalhei na rede particular também, mas por um período de tempo muito curto, logo no início, quando eu comecei a trabalhar. Mas a minha formação e experiência de trabalho está toda ela baseada na rede pública municipal aqui de Betim. Tenho dois cargos efetivos, sendo um de Física, que é PIII, e um de Matemática, que é PII⁸¹.

Inicialmente eu fiz o curso de Mecânica. Aí depois eu parei o curso de Mecânica, comecei o de Matemática, e comecei o de Física. Eu sempre gostei da área de exatas e de raciocínio lógico. Eu sempre gostei muito de ficar mexendo com coisas para poder montar, desmontar, esse negócio assim... E uma coisa vai puxando a outra... Eu fiz um curso para poder trabalhar também com projetos de aviação, mas na época não deu pra entrar nessa área, e como eu já tinha esse outro curso, o de Matemática, uma coisa se encaixou na outra. Aqui em Betim estavam precisando de professor e eu tava sem emprego, então acabou que encaixei. Já dei aulas de Matemática, Física, e Química.

Eu fui trabalhar na EJA porque na escola em que eu trabalhava tinha terminado o 2º grau. Aí eu fui transferido para outra área e para outra escola, dar continuidade ao trabalho no noturno, porque a minha lotação era no noturno. Eu trabalhei por quatro ou cinco anos na Escola Municipal “Frei Edgar Groot”⁸². Trabalhei lá com EJA, em todas as séries, que no caso, era a 5ª a 8ª série, mesmo o meu cargo sendo de Física. Foi uma adaptação que fizeram.

O curso era de dois anos. A faixa etária era muito variada, muito ampla; eu trabalhava com adolescentes de 15 anos até senhoras. Eu tinha alunos que tinham quase 60 anos. E isso acontecia na mesma sala; o trabalho era com perfis completamente distintos. Tinha um senhor lá, que eu me lembro dele, que estava indo na escola para aprender de fato, estava querendo sair do nível em que ele estava. E os meninos, os adolescentes, eles iam mais para se divertir, passar o tempo na escola. Era um choque muito grande tanto de... principalmente pela idade e comportamento. Uma falta de respeito dos alunos mais novos com os mais velhos; eles iam à

⁷⁹ Trata-se do Centro Universitário de Belo Horizonte.

⁸⁰ Universidade Federal de Minas Gerais.

⁸¹ Essas siglas referem-se ao nível de ensino do cargo do professor: PII indica que o cargo de atuação é no segundo segmento do Ensino Fundamental e PIII no Ensino Médio.

⁸² Essa escola está localizada no bairro Citrolândia, em Betim. Atualmente oferece turmas de Ensino Fundamental (1º e 2º segmentos, no diurno) e EJA – 2º segmento, no noturno.

escola única e exclusivamente para se divertir e passar o tempo, e os mais velhos iam em busca de seus conhecimentos mesmo.

Esses alunos mais novos eram da própria escola, mas do diurno, e das escolas circunvizinhas também. Eram meninos que davam muito problema na parte da manhã e como eles já estavam fora da faixa etária, eram transferidos para a noite. Chegando lá, encontravam com esses estudantes mais velhos e com um grau de dificuldade muito grande. Existia um choque entre eles. Era um choque cultural, comportamental... A região da escola tem uma violência muito grande, que é oriunda de tráfico de drogas. Tanto é que em determinadas situações a gente tinha até que acabar a aula, encerrar por conta disso. Às vezes, nem tinha aula. A diretora ligava para a gente e falava assim: "*hoje não vai ter aula porque vai ter uma série de eventos*". Morreu alguém? Às vezes não morreu não, vai morrer ainda. Uma série de eventos de domínio... Aí tínhamos que parar. Nós ficávamos em casa e retomávamos o serviço posteriormente.

Dentro de sala, quando nós estávamos lá, a disparidade era muito grande, como eu já disse. Os alunos de 15 anos interferiam muito, mas muito, durante a aula, de uma maneira não construtiva. E essa interferência deles na aula, desestimulava completamente os alunos mais velhos. Eles perdiam o interesse por conta disso. A maior dificuldade que nós tínhamos era mesmo mostrar a matéria, ensinar os alunos, porque o conteúdo era o mais raso possível, muito básico. Esse era o grau de trabalho que nós tínhamos. A quantidade de conhecimentos que eles iam adquirindo era muito pouca, era apenas para poder sair daquela "situação" que eles estavam.

Agora, existiam muitos projetos lá dentro. Durante um dia da semana nós ficávamos por conta de elaborar projetos com os alunos. Então, tinha muitos passeios e atividades culturais. Isso acontecia uma vez por semana, às sextas-feiras. Ficávamos por conta de elaborar o que iria acontecer durante a semana. Tinha uma série de passeios. Às vezes, tinha uma professora que estava com um projeto para desenvolver e nós, as outras matérias, íamos encaixando o que a gente podia fazer ali, para trabalhar com eles também.

Lembro-me que desenvolvemos um projeto de cinema. Nós trabalhamos a questão histórica. Eu escolhi o filme e, dentro dele, trabalhamos uma série de situações, mas muito básico, tudo muito básico. No Citrolândia, na época, tinha recém inaugurado o teatro que tem lá⁸³. O trabalho que estávamos desenvolvendo culminou com a visita a esse teatro e com uma sessão de cinema. Também teve uma apresentação de teatro. Mas a impressão que me dava é

⁸³ O professor refere-se ao Cine Teatro Glória, situado no bairro Citrolândia, em Betim.

que estávamos nos divertindo com os alunos mais velhos e, nesse divertimento, eles estavam aprendendo muita coisa também. As aulas aconteciam de segunda a quinta. Tínhamos a sexta para planejar, e nós planejávamos toda a semana seguinte. Como se fosse assim um horário de estudo, só que todos os professores juntos.

Em relação à aula de Matemática, os alunos a enxergavam como sendo um “bicho-papão”. Parecia que eu tinha chegado em um disco voador e tinha descido ali. Era uma coisa completamente distinta, muito distante pra eles. Tinham muita dificuldade de acompanhamento, de raciocínio lógico para desenvolver problemas, principalmente por escrito. Isso era muito forte. Agora, a vivência que eles tinham era enorme. Então, se eu estivesse conversando com eles a respeito de uma situação-problema que estava ali impressa, eles resolviam muito rápido, sempre. Principalmente se fosse transformado em dinheiro, para eles fazerem a conta. Interessante isso. O raciocínio matemático rápido é excelente nesses casos; não é ruim não, mas esse raciocínio “prático”.

Então, para eles, fazer “conta”, tipo “conta” com número decimal, “conta” de porcentagem... Isso era fácil. Por exemplo, se fosse fazer uma conta lá de $[100,85 - 12,47]$ eles faziam numa rapidez muito grande. Não precisava nem escrever. Mas, uma vez isso passado para o papel, o grau de dificuldade deles era enorme... Era impressionante essa dificuldade com o algoritmo. A questão da interpretação para problemas também era difícilíssima e meu foco de trabalho era na resolução de problemas.

Eu fiquei muito ligado a isso, porque para eles era mais fácil quando não tinha que ser escrito. Então, ao invés de eu passar a matéria como deveria de fato ser passada, eu trabalhava com números racionais, irracionais, inteiros, pegando situações que eles viviam, já que tinha gente de tudo quanto é tipo ali.

Lembro-me que tínhamos alunos que eram autônomos, vendedores, daqueles que vendem na rua, ambulantes. Tínhamos também muitas meninas que trabalhavam em casas de família. Pessoas que trabalhavam em Belo Horizonte, saíam de lá depois do trabalho e vinham para a aula. Trabalhavam o dia inteiro, chegavam à noite e estavam lá para poder aprender. Muitas vezes não conseguiam, porque os outros alunos mais novos não deixavam. Mas basicamente era essa a situação. Eu não podia avançar muito. Se eu avançasse com mais alguma coisa... Quando eu me atrevia a mostrar para eles alguma aplicação em situações da minha área afim, que é de Física, que eles iam estudar mais tarde... Era um terror. Eles achavam aquilo muito distante, muito longe. Então, a questão de gráficos, por exemplo, especialmente a montagem e a interpretação de gráficos, eram extremamente complicadas para eles; não conseguiam ter domínio disso, a não ser que eu fizesse um desenho. Aliás, eles

gostavam mais do desenho do que da montagem do gráfico propriamente. Principalmente, quando desenhávamos gráficos de pizza... Mas ficávamos muito nesse “basicão”.

Tentávamos trabalhar com conteúdos diversos... Função, por exemplo, de primeiro grau, mas eu não falava com eles como era, o que era a função propriamente, mas dava sempre o exemplo de, principalmente quando tínhamos alunos vendedores ambulantes, como que ele fazia para vender uma bala, duas balas... Pensando na ideia das grandezas, proporção direta, proporção inversa, gráficos, análises de gráficos, problemas de álgebra... Também trabalhávamos com equação, mas só de primeiro grau. Equação de segundo grau era quase que impossível. Eles não tinham essa ideia, de trabalhar com função quadrática, esse tipo de coisa. Eles não conseguiam encaixar uma coisa na outra.

Os conteúdos que trabalhávamos eram sempre servindo de base, de apoio para outras matérias, dependendo da professora que estivesse com algum projeto sendo desenvolvido. Tinha uma professora de ciências gostava muito de fazer uma série de projetos também. E aí tentávamos encaixar a nossa matéria no tema do projeto.

Sobre a parte de números, por exemplo, para trabalhar com decimal até que não era complicado, desde que esse caminho, que esse raciocínio, não fosse direcionado para a conta matemática propriamente. Como eu te disse, se falasse com eles assim, que você ia ter que fazer uma conta de [100,89 – 14,25] montar isso para eles poderem fazer, não tinha jeito. Mas se eu falar, você tem 100 reais e 89 centavos e tem que tirar quatorze reais e vinte cinco centavos, como que você resolveria essa conta? Aí então era muito rápido.

A questão da fração também, a gente trabalhava dessa maneira. Às vezes com as meninas também, trabalhávamos muito com receita de comida. Receita de bolo, receita desses negócios, para poder ter uma ideia: você tem que pegar a metade de um copo com farinha de trigo, para fazer um bolo. Então você pega metade de um copo, metade de uma xícara, $\frac{3}{4}$ de uma xícara; o que significa isso? Elas não sabem o que é $\frac{3}{4}$, mas, “no olho” elas sabem o que teriam que fazer. E a partir daí dobrava então a receita, ou então diminuía... Nessas situações entramos com a divisão, a proporção dessas situações. Mas era muito difícil eles ligarem “o nome à pessoa”. Muito complicado. Elas sabiam, pela prática que têm, como é que tem que ser feito, mas não sabiam aquilo de uma forma sistematizada, que se tem toda uma norma... Era esse o grau de dificuldade que eles tinham. Já os meninos de 15 anos não. Eles não estavam dando atenção a nem uma coisa e nem a outra. O negócio deles era outra coisa, completamente distinta. A minha presença ali não ia fazer diferença, absolutamente.

Era difícil trabalhar assim, muito difícil. E isso, em determinadas situações cria um ambiente muito hostil, porque eles estão com uma intenção, com um objetivo completamente

distinto, tanto do professor, da escola, dos colegas, da direção. Então em determinadas situações, é claro que existiam conflitos, porque não tem como a gente engolir essas coisas. Mas na grande maioria das vezes, a gente contornava a situação. Pedia para eles “darem uma volta”, para fazer alguma outra coisa que não estivesse relacionada ali aos objetivos da escola.

Agora, fato é que esses alunos mais novos tinham uma maior facilidade que os alunos mais velhos. E isso também gerava um maior desconforto na sala de aula, na relação entre as gerações. Como a matéria que estava sendo ministrada tinha dificuldade muito baixa, os mais jovens conseguiam ter um entendimento rápido. Quando queriam, né? Resolviam as questões e tal, e a partir daquele instante, iam atrapalhar os outros. Os alunos mais velhos, que tinham um conhecimento que era menor, bem mais fraco, se sentiam assim (...) menosprezados (...) eu não diria esse nome, mas assim, incomodados com essa situação. “*O menino é novinho, está com tudo aí para poder aprender, e não quer, e eu estou aqui me esforçando pra caramba para poder ver se eu consigo fazer o negócio e eles não levam isso em conta*”.

Era uma sensação de arrependimento que alguns tinham: “*Poxa, podia ter aproveitado, não consegui...*”. Outros, de fato, diziam que não tiveram oportunidade e que ali era a maneira de ter conhecimento. Até mesmo para poder melhorar. Essas meninas, havia umas alunas lá que trabalhavam em casa de família. Elas não tinham leitura, não tinham escrita; não sabiam ler e nem escrever; um conhecimento muito raso a respeito disso, e elas estavam lá para buscar conhecimento, para poder melhorar mesmo. Às vezes havia casos, por exemplo, situações lá em que a menina estava trabalhando e atendia ao telefone. “*Quem é que está falando?*”. “*Aqui é o fulano de tal, eu preciso falar com a sua patroa aí. Ela está aí?*”. “*Não, não está.*”. “*Então você anota o recado pra mim*”. E ela não conseguia anotar. De fato, isso elas falavam. E como elas não sabiam escrever, então decoravam tudo: o recado, o número do telefone, alguma coisa de contato para poder passar... Essas foram algumas dessas situações que lá vivenciamos.

Tínhamos que lidar com essas situações o tempo todo. E não me lembro de ter tido alguma formação da Secretaria de Educação para atuar com esses alunos. O único tempo que tínhamos de discussão era entre a gente mesmo, no período lá do estudo. Às vezes, acontecia encontro de escolas, isso aí existia. Nós tínhamos o encontro, para trocas de experiências, saber o que o outro está fazendo. Lembro-me dessas discussões e que a fala era a mesma de todos; as dificuldades que eles tinham que era exatamente as mesmas que a gente. Era meio consensual, mas percebi que dependia muito também da capacidade do professor mesmo, de aproximação, de proximidade com os alunos. De empatia que ele tinha com os alunos.

Isso influencia muito, e positivamente. Os alunos têm uma carência afetiva muito grande. Quanto mais próximo você estiver deles ali, melhor é. Tanto é que até hoje eu encontro com ex-alunos de lá, que têm uma visão muito diferente, os que você via que tinham necessidade. É claro também que encontro com ex-alunos que têm uma aversão muito grande, justamente por esse embate.

O curso era presencial. Quando se começou a testar essas modalidades de “não-formal”, ou “não-presencial”, eu saí. Lembro-me que tínhamos um conteúdo mínimo a ser trabalhado, com avaliações periódicas. Mas essas provas vinham da Secretaria de Educação. Tínhamos os conteúdos, os tópicos que nós deveríamos trabalhar, montávamos questões em cima disso, uma espécie de banco de dados, de todas as escolas. Passávamos esse banco de questões para a Secretaria de Educação, que devolvia com a prova montada para as escolas.

Avaliávamos por meio de notas: tínhamos distribuição de pontos, trabalhos a serem feitos, Para Casa e a participação nos projetos, além dessas provas também, que eram as provas finais. A aprovação acontecia ao final do semestre, parecia uma suplência. Se o aluno fosse reprovado naquela série e na escola não tivesse aquela série novamente para ele repetir, ele tinha que ir pra outra escola.

Atualmente, estou na direção de uma escola aqui da Rede Municipal. Então estou fora da sala de aula. Mas não teria interesse em voltar a dar aulas na EJA. Eu gosto de trabalhar com coisas um pouco mais avançadas. E no trabalho com a EJA, você tem que ter um perfil muito específico, muito direcionado para trabalhar com a pessoa mais idosa, que tem um raciocínio um pouco mais lento, e assim, eu não tenho esse perfil. Isso é complicado para mim. Um dos motivos que eu quis sair foi justamente esse. Porque, ao invés de ter um desenvolvimento, eu fiquei estagnado, sabe? Parei. Eu fiquei muito tempo assim, em que eu não tinha barreiras para serem vencidas. As barreiras elas existem sim, mas estão mais relacionadas para o campo pessoal e não para o campo intelectual. Você tem que ter muito raciocínio para poder ensinar aqueles alunos, simplificar tudo aquilo ali. Não é o perfil que eu tenho. É difícil, não é fácil não, é difícilíssimo.

Você tem que ter um domínio do seu conteúdo muito grande, mas, além disso, você tem que ter um domínio também na questão do trato com a outra pessoa. Isso é muito forte. Até que se fosse para trabalhar única e exclusivamente com aquela pessoa que está interessada, que está indo ali para aprender, aí é outra coisa. Agora pegar adolescente, que tá indo ali pra poder passar o tempo, é muito difícil. Não é o meu perfil.

Luiz Carlos da Cunha

Meu nome é Luiz Carlos da Cunha, nasci aqui em Betim mesmo, no dia 29/01/1968, e sempre morei aqui. Minha formação é em Matemática; me formei na FAFI-FUOM⁸⁴, em 1995. Eu tenho pós-graduação em Educação Matemática. Fiz em 2005, na Faculdade de Barretos. Era um curso presencial, que acontecia uma vez a cada 15 dias. Foi um curso de 360 horas. Se eu não me engano, foram 15 encontros presenciais e o restante com trabalhos em casa.

Eu trabalho na rede desde 1991. Entrei como contratado e posteriormente prestei concurso, no qual fui aprovado. Minha primeira escola foi a Escola Municipal “Duque de Caxias”. Eu trabalhava no segundo turno, era de 13h às 17h30min, isso em 1991. Depois eu trabalhei na Escola Municipal “Isaura Coelho”, que também é na região do Alterosas⁸⁵ E foi lá que eu comecei no noturno, foi a primeira escola que eu trabalhei no terceiro turno, lá já era à noite... Isso foi em 1992. Mas só que naquela época ainda era ensino regular, não era a EJA. E em 1994 eu fui para o “Raul Saraiva”⁸⁶, que foi onde eu tive o primeiro contato com a EJA.

Na área de Educação de Jovens e Adultos eu fiz alguns cursos que foram ministrados pela própria Prefeitura mesmo. Nesses encontros que a gente tinha, que eram realizados com os professores que estavam atuando no mesmo nível de ensino, eram feitos alguns preparos, mais na troca de experiências mesmo e relatos de professores. A gente ia usando tudo aquilo pra poder planejar as aulas, porque era uma clientela, assim, um pouco diferente do normal, dos que estão na faixa etária normal.

Na época que trabalhei no terceiro turno, mas no ensino regular, de 1991 até 1994, havia muitos alunos já na fase final da adolescência, caminhando pra fase adulta. Mas, de uma maneira geral, era grande parte que já estava fora da faixa etária. Nem eram tanto os alunos que eram reprovados dos outros turnos. Boa parte também era daqueles que não estudaram em tempo hábil, porque por algum motivo deixaram de estudar. Naquela época, Betim estava crescendo muito, vinha muita gente de fora, pessoas assim “de roça”, do interior, e que não tiveram a oportunidade de estudar em tempo hábil, no tempo correto, e quando chegaram aqui, com as oportunidades que eles estavam tendo, resolveram recuperar o tempo perdido. Já

⁸⁴ Trata-se da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FAFI), da Fundação Educacional Comunitária Formiguense, na cidade de Formiga-MG. Atualmente, é a UNIFOR –MG, Centro Universitário de Formiga.

⁸⁵ “Jardim das Alterosas” é um bairro de Betim.

⁸⁶ O professor refere-se à Escola Municipal Raul Saraiva Ribeiro, localizada no bairro Brasiléia, região central de Betim, que é uma das escolas mais antigas da cidade.

eram aqueles alunos, assim, característicos mesmo de cursar a EJA, mas esses cursos só foram implantados depois. Era um curso tradicional mesmo, seriado, por ano, por nota...

Depois, quando eu fui para o “Raul Saraiva”, eu cheguei lá em 1994, também era seriado. Mas aí, depois, vieram as alterações e foi realmente implantado o ciclo. Aí mudou a maneira como era feita, a separação dos anos, dos ciclos. Eu acho que foi em 1995 a implantação desse ciclo para alunos adultos, mas eu não tenho certeza. Mas esse ciclo começou primeiro com o nome de “suplência”.

Na verdade, essa mudança aconteceu em função das características dos alunos que nós tínhamos. Aquilo era geral, todo mundo observava que a maneira de trabalhar com eles era diferente; que eles tinham um perfil diferente daqueles alunos que estavam dentro da faixa etária normal. Você dar aula pra uma senhora, para um senhor aí, na época lá, acima de 40, 50 anos, no que era chamado de 5ª série na época, e você trabalhar pra um menino de 11 anos na 5ª série são perfis diferentes, não é? Bem diferentes. Objetivos diferentes, também. Eu tinha senhoras, lá, que eram minhas alunas, falavam que queriam aprender alguma coisa pra ajudar o filho nas tarefas escolares, coisas nesse sentido assim.

Inicialmente, o curso começou com o nome de suplência e tinha dois anos de duração. Não tinha um currículo oficial, mas ele foi adaptado em cima do currículo oficial; só foram feitas algumas adequações. A gente “enxugava parte” do currículo; deixava aqueles itens que eram julgados mais importantes, mais úteis, que eles usariam mais na rotina deles. Essa escolha era feita em grupo, no grupo da escola, depois era apresentada no “grupão”, com professores de outras escolas. Estava tudo muito no início; aquilo era novidade pra todos e à medida que ia tendo os encontros aí foi construindo um currículo pra ser um único pra todo o curso.

Em relação à Matemática, nós priorizávamos noções de geometria, de espaço e forma, medidas e grandezas, e um pouco de álgebra também. Eram praticamente os mesmos conteúdos do ensino regular, só que de uma maneira, assim, mais enxuta. Também era diferente a forma como a gente abordava o conteúdo com eles. Por exemplo, quando a gente falava de equações do 2º grau, não era da mesma forma que você fala pra um aluno que hoje está no 9º ano com 14 anos, a gente tentava esmiuçar bem mais o conteúdo.

Havia alunos que apresentavam muita dificuldade, mas havia outros que você mostrava pra ele o caminho, um norte, e ele conseguia desenvolver. Tenho ex-alunos aí hoje que são funcionários da Prefeitura, por exemplo. De quando em quando eles falam: “*aquele curso me ajudou muito, aquilo valeu muito*”... Hoje são funcionários efetivos. Deram continuidade e foram avançando.

Nesse curso de suplência tinha reprovação. Dependendo do aproveitamento e da frequência, talvez o aluno tivesse que fazer mais um período. Mas olhávamos muito a frequência e participação, principalmente a frequência dele. Aí poderia ser que ele tivesse que repetir de novo.

Essa discussão de implantação da suplência aconteceu em nível de Secretaria de Educação. Foram as pessoas que estavam à frente da Secretaria na época que trouxeram esse projeto pronto, já. Mas nós tínhamos encontros periódicos para trocas de experiência. Se eu não me engano, era uma vez por mês, ou uma vez a cada bimestre, que aconteciam as reuniões. Sempre havia os coordenadores que participavam, eram eles que organizavam. Aí reuniam todos os grupos. Depois começou a ser por regional⁸⁷; aí faziam as reuniões, faziam os encontros, e dali tiravam, com base nos relatos e nas experiências vividas, o que era bom, o que poderia ser relatado pra outras regionais. E, em cima daquilo, a gente procurava sempre melhorar.

Eu fiquei no “Raul Saraiva”⁸⁸ até 1996, fiquei lá em 1994, 1995 e 1996. Depois eu fui para o “Lúcia Farage”⁸⁹ e fiquei lá até 1999, que também era curso de suplência e depois virou CEAN⁹⁰. Eu não me lembro muito desse movimento da “Escola Democrática”. Mas me recordo que havia alguns caderninhos que a gente estudava na escola e nos encontros com outros professores. Era da parte pedagógica mesmo, a parte teórica sobre o ensino noturno; vinham com as propostas de mudança de acordo com o perfil da clientela que frequentava. Era em cima dessas discussões que surgiam as propostas pra gente poder atuar dentro da nossa realidade. Eles não chegaram, assim, com a coisa pronta, “*tome aí isso*”, não era assim. Eles trouxeram o norte em que, a partir daquele ponto, iniciaram-se as discussões e foi se construindo o projeto, de como trabalhar... Foi se construindo essa ideia de ciclo à noite... Mas com base em uma proposta, em uma ideia que foi trazida pra gente.

Sempre que chegava um comunicado na escola, aí os professores que estavam inseridos lá participavam do encontro. E houve alguns encontros também que não eram por área, era a escola toda e junto com outras escolas, todas as escolas. Eu me lembro que os

⁸⁷ A Secretaria Municipal de Educação de Betim é dividida em regionais pedagógicas, responsáveis pelo acompanhamento e assessoria as escolas de seu entorno.

⁸⁸ O professor se refere à Escola Municipal “Raul Saraiva Ribeiro”, localizada no bairro Brasiléia, região central de Betim.

⁸⁹ O professor se refere à Escola Municipal “Lúcia Farage Freitas Gumiero”, localizada no bairro Taquaril, em Betim.

⁹⁰ Ciclo de Ensino Aprendizagem do Noturno.

últimos encontros de que eu participei, eles foram lá onde hoje é a Arca⁹¹... Os últimos encontros de que eu participei foram ali.

Sobre a implantação do CEAN, eu acho que não teve muita mudança em relação à suplência. Grosso modo, acho que foi só nome, porque a maneira de trabalhar era a mesma. Foi lá no “Lúcia Farage” que eu vivi a maior parte aí desse período; foi lá que eu tive realmente um tempo maior com eles... eu digo, com os alunos. E são de lá, são três alunos de lá, daquela escola, que passaram no concurso da Prefeitura. São três de lá e dois lá da escola “Olimpia”⁹²... É gratificante ver isso... De alguma forma, você contribuiu, deu alguma ajuda pra ele. Acho bacana, gratificante.

Depois, em 2000, eu fui para a escola “Olimpia” e fiquei lá até 2001. Eu trabalhei à noite, foi quando eu conheci o Francisco, que também era professor de Matemática, mas ele já faleceu. Também conheci o Márcio, que era diretor lá na época. Mas aí, nessa época, a rede já estava engajada; tinha muita interação de uma escola com a outra. Na verdade, em relação ao trabalho, só mudaram os alunos; o sistema de trabalhar, a metodologia era a mesma. Depois de 2001 eu encerrei o meu ciclo no noturno, aí eu passei a trabalhar de manhã. Foi opção minha sair do noturno e por necessidade também. Fui trabalhar no primeiro turno e não voltei mais a dar aula à noite.

Em relação ao currículo do noturno, me lembro de que ele foi construído em cima do que já existia, mas adaptando para a EJA. E dentro daquele currículo, fazíamos alterações, adequações, ajustamentos que eram necessários, mas sem sair do eixo principal. E isso acontece até hoje, dependendo você faz algumas adequações, mas dentro de um eixo principal, sem extrapolar muito e fazer uma coisa mirabolante, que não tem nada a ver, e nem sem cumprir o que precisa... Pelo menos o mínimo deve ser cumprido.

Sobre a Matemática, a gente buscava trabalhar uma matemática assim mais usual mesmo, o mais simples possível, aquela matemática cotidiana, do dia a dia mesmo. E como alguns alunos tinham uma visão, tinham interesses em cima daquilo que estávamos fazendo, eu tinha a preocupação de fazer com eles alguns exercícios tipo os que a gente vê em concursos, porque eles já demonstravam interesse por isso. Aí eu fazia uma pesquisa e elaborava algumas coletâneas de exercícios nesse sentido, em situações de concurso mesmo, tipo essas provas sistêmicas que hoje é mais comum a aplicação delas, como Olimpíadas da

⁹¹ Esse é um espaço da Prefeitura Municipal de Betim que antigamente era utilizado para cursos, palestras e eventos. Durante um certo período, o espaço estava cedido para a “Associação de Reintegração da Criança e Adolescente” – ARCA. Atualmente, o espaço continua sendo da Prefeitura Municipal, mas está desocupado.

⁹² O professor se refere à Escola Municipal “Olimpia Maria da Glória”, localizada no bairro Jardim das Alterosas, em Betim, escola na qual o professor trabalhou posteriormente.

Matemática, SIMAVE⁹³, coisas nesse sentido. Mas como eles mesmos falavam, os alunos tinham interesse primeiro em fazer vestibular e conseguir um emprego melhor. Aí em cima disso, eu sempre fazia, pelo menos uma vez por mês, levava algumas questões de múltipla escolha, nos mesmos moldes dessas de vestibular e de concurso público.

Havia alguns alunos lá que vinham de outras cidades, do interior, da roça mesmo, e contavam como era a vida deles lá, trabalhando em enxada, tratando de animais. Aí quando vê a possibilidade de melhorar e procura essa melhora através dos estudos, isso é muito bom. Isso é até um incentivo a mais você poder estar ajudando a pessoa que está com esse objetivo.

Eu via que a experiência do aluno influenciava muito no conhecimento dele na escola. Por isso, a gente trabalhava muito o conhecimento prático da matemática. Mas esses alunos tinham bastante dificuldade no desenvolvimento de raciocínio, principalmente de raciocínio lógico. Você pensar em sequência, saber que uma coisa depende da outra, que um conhecimento depende do outro... Isso aí contribuía muito, contribui até hoje. Você não pode ter um raciocínio muito solto, sem estar interligando um ao outro quando uma coisa depende da outra. É como você subir uma escada, é um degrau após o outro. É bom quando você vê que os alunos estão começando a assimilar esse tipo de ensinamento, começando a desenvolver esse tipo de raciocínio, esse tipo de... de pensar mesmo, pensar em sequência.

A gente fazia muitos projetos, aqueles normais de escola que acontecem até hoje: feira de cultura, feira de ciências... Alguns projetos, assim, de algum tema que é relevante naquela situação, naquele período, como Copa do Mundo, eleições, sempre tinha alguma coisa voltada quando esses assuntos aí estavam em pauta no contexto.

Mais no final do tempo em que eu trabalhei, eu percebia que a demanda estava diminuindo e também havia um movimento de que o aluno da EJA foi ficando cada vez mais jovem. E parece que hoje ainda acontece isso, apesar de já ter esse tempo todo que eu não estou mais atuando na EJA. Mas há colegas que estão ainda e falam que o número de escolas que oferecem essa modalidade hoje diminuiu muito. Hoje são apenas escolas-polo, uma escola por região, então diminuiu muito a clientela. E acho que até a idade diminuiu. Hoje eu acho que a partir de 15 anos já pode frequentar a EJA. Antes, se eu não me engano, era... não lembro se era 16 ou 18 anos... Mas era realmente aquele aluno que já havia estourado a faixa

⁹³ O SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública realizava avaliações que “buscam aferir todas as dimensões do sistema educacional da rede pública estadual. Elas analisam os resultados alcançados em sala de aula, na escola e no sistema; na ação docente, na gestão escolar e nas políticas públicas para a educação; no nível de aprendizagem na alfabetização e nos conteúdos básicos do ensino fundamental e médio”. Informação disponível em <<https://www.educacao.mg.gov.br/politica-de-privacidade/page/15115-simave>>. Acesso em 24 de abril de 2015.

etária. Havia muitos adultos. Eu me lembro de uma turma lá em que mais da metade era mais velho do que eu na época. Era muita gente assim, correndo atrás mesmo do tempo perdido.

No início, quando eu comecei a trabalhar, eu achava isso estranho, trabalhar com adultos. Era novidade, depois você acaba acostumando. Depois não chega, assim, a ser um problema, um dificultador, de maneira alguma. Porque a maneira de você relacionar com eles é mais uma maneira adulta. Você conversa com ele igual quando você conversa com um amigo, com um colega. É diferente quando você está dando aula pra um menino de 11 anos, 12 anos, é diferente a convivência.

Trabalhar com esses alunos exigia muita paciência. Não querer que eles vencessem o que você esperava que vencessem, por exemplo, em uma, duas, três aulas. Se aquilo não acontecesse, tem que dar prosseguimento... Eles tinham muita dificuldade, é verdade, mas dificuldade existe é para ser vencida. Uns venciam com mais facilidade, outros demoravam um pouco mais, mas no final, de uma maneira ou de outra, eles caminhavam. Isso é normal, até hoje; cada um tem seu tempo de aprendizagem. Mas tem que saber que todos são capazes, um mais rápido, outro mais lento... E não desistir nunca.

Lucinda Imaculada de Barcelos Santos

Meu nome é Lucinda Imaculada de Barcelos Santos e nasci em São Gonçalo do Rio Abaixo, cidade que fica a 100 quilômetros de Belo Horizonte. Atualmente eu moro em Belo Horizonte. A minha formação é em magistério, concluí em 1986 e depois fiz em Itabira o curso de Matemática. Na época o curso de Matemática lá não foi assim uma escolha que fiz por vocação; fiz porque lá havia poucos cursos e eu não tinha condição de vir para Belo Horizonte fazer uma formação. Então, dentre os cursos que havia lá que eram de graduação, o que eu mais me identificava era com o curso de Matemática. A faculdade se chamava “Faculdade de Ciências Humanas de Itabira”⁹⁴ e dava habilitação para Matemática ou para Ciências. Eu concluí o curso em 1990, com 21 anos de idade.

Aí eu fiquei assim, sentindo que eu tinha que fazer mais alguma coisa. Eu não tinha ainda tido experiência com sala de aula durante o curso. Acabei optando por fazer mais um ano de graduação em Química, na cidade de Formiga. Então, toda sexta-feira eu saía de Itabira e ia para Formiga fazer o curso⁹⁵. A gente ia de Kombi, era muito difícil. Só Deus para ajudar mesmo (risos). Mas foi muito bom! O curso foi bacana. Mesmo assim ainda não fiquei satisfeita lá em Itabira. Eu já trabalhava desde os meus 15 anos de idade e decidi: “*Eu quero ir para Belo Horizonte*”. Aí, aos 22 anos, quando eu já tinha feito Química, falei: “*Agora eu vou para Belo Horizonte, vou trabalhar*”. E, assim, fiz seis meses de terapia para ter coragem de sair do interior e vir para cá.

Logo que cheguei, fiz um cursinho de seis meses para tentar o vestibular da PUC⁹⁶ para o curso de Psicologia na época. Eu também passei na primeira etapa do vestibular da UFMG, mas não passei na segunda. Então fui estudar na PUC. Concomitantemente, eu fiz os concursos das redes municipais de Betim e de Contagem para professora. Fiquei em Contagem durante uns dois anos e depois pedi exoneração para vir para Betim. O curso de Psicologia concluí em 1998. Então a minha formação básica é em Matemática, Química e Psicologia.

Na área da Matemática, eu nunca tive muita vontade de me aperfeiçoar, de fazer um mestrado... Mas fiz um curso de pós-graduação de “Instrumentalização para o ensino da Matemática”, aqui na PUC de Betim. E não me lembro da data certinha, mas foi mais ou menos entre os anos de 2005 e 2006. Foi muito bom o curso, mas na Matemática eu não tenho

⁹⁴ Atualmente a faculdade é chamada de Fundação Comunitária de Ensino Superior de Itabira – FUNCESI.

⁹⁵ As aulas dos cursos de Licenciatura em Formiga aconteciam nos finais de semana.

⁹⁶ A professora refere-se à Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

assim esse desejo de ficar me aprofundando muito, infelizmente. Agora, na Psicologia eu tenho... Já é uma coisa que mexe mais comigo.

Entrei na Rede Municipal de Betim em 1996; comecei trabalhando no diurno, pois fazia o curso de Psicologia à noite. Quando tomei posse, só tinha vaga para o noturno, mas consegui fazer uma negociação com um professor que estava saindo de licença. E assim, consegui passar para o diurno e fiquei por dois anos. Depois desse tempo, o professor que era o dono dessa vaga não voltou mais, então o meu cargo ficou no diurno, sempre à tarde, que era o meu horário. No diurno eu passei pelas “Valério Ferreira Palhares” e “Maria Mourici”⁹⁷.

Depois de um tempo no diurno, optei por trabalhar à noite. Foi opção minha mesmo. Na época eu tinha três crianças pequenas, então trabalhar à noite era melhor. Meu marido ficava com elas e eu saía para trabalhar sem maiores preocupações. À noite eu fiquei trabalhando com (...) eu não me lembro direitinho se era o CEEA⁹⁸, mas era com jovens e adultos.

A escola em que eu trabalhei, no cargo efetivo, foi o “Maria de Lourdes”⁹⁹. Isso no cargo efetivo. Agora, enquanto dobra¹⁰⁰, na rede, que a gente chama de flexibilização, eu já trabalhei em várias escolas. Eu trabalhei na escola “Edméia”, no “Olímpia”, trabalhei na escola do centro aqui que é escola “Margarida”¹⁰¹. Também já trabalhei também à noite com o pré-vestibular, durante uns dois ou três anos.

Na época em que trabalhei no noturno, a partir de 1999, era muito tranquilo. Especialmente se comparando com o diurno, em que as turmas eram mais cheias, de adolescentes, com mais problemas assim de disciplina, à noite era um público com as salas menores, menor quantidade de alunos e um público mais maduro. Porém, ao mesmo tempo, eles tinham muita dificuldade em assimilação e compreensão do conteúdo. Então exigia mais do professor uma argumentação, uma contextualização, toda uma parte assim, mais passo a passo, mais didática mesmo da construção do conhecimento.

Nesse período, eu fiz alguns cursos de atualização, mas não eram específicos para se trabalhar com alunos jovens ou adultos. Um desses cursos que mais gostei foi o do PCNs¹⁰²,

⁹⁷ Lucinda cita as escolas municipais “Valério Ferreira Palhares” e Maria Mourici Granieri, situadas nos bairros Petrovale e Guanabara, respectivamente.

⁹⁸ A professora refere-se ao CEEA – Ciclo Especial de Ensino-Aprendizagem, do Ensino Fundamental noturno.

⁹⁹ Escola Municipal “Maria de Lourdes Oliveira”, situada no bairro Jardim Santa Cruz, região do Jardim Teresópolis, em Betim.

¹⁰⁰ Lucinda chama de “dobra” a extensão de carga-horária de trabalho.

¹⁰¹ A professora menciona as escolas municipais “Edméia Duarte de Oliveira Braga”; “Olímpia Maria da Glória” e “Margarida Soares Guimarães”, situadas respectivamente nos bairros Niterói, Jardim Alterosas – 2ª seção e Brasília, em Betim.

¹⁰² Parâmetros Curriculares Nacionais

durou 180 horas e foi oferecido pela UFMG através de um convênio com a nossa rede. Foi um curso que realmente me ajudou muito, tanto no diurno quanto no noturno. A gente fazia muita atividade, construía material e levava isso para a sala de aula. Ele aconteceu logo quando lançou aquele documento, o PCN; nós estávamos entrando em contato com ele. O curso passava por todas as áreas, então desde Arte até Matemática e mostrava um pouco da Matemática dentro dos outros conteúdos também.

No terceiro turno, eu trabalhei no “Maria de Lourdes” e fiquei durante uns dois anos em sala de aula. Nessa época, o curso era de suplência, cada série em seis meses, com aprovação ao final, desde que se atingisse o mínimo de 60% de aproveitamento. Percebo que havia algumas especificidades ao trabalhar com alunos jovens e adultos. Acho que o vínculo que a gente fazia com os alunos era essencial. Muitas vezes ele vinha cansado, ele faltava. Era comum a gente chegar e perguntar: “*Oi, você não veio ontem, por quê?*”. Era um momento de escuta e, ao mesmo tempo, de incentivo: “*Ah, não falta não, é importante você estar vindo*”. Então a gente procurava sempre estimular, valorizar a presença do aluno do noturno para que ele desse conta de vir. Muitas vezes eles vinham naquele cansaço, um esforço mesmo para estar ali naquele momento. E em várias situações a gente relevava um monte de coisa, porque o importante era ele estar ali...

Hoje já não é mais assim, tem muito a questão que eles não precisam estar presencialmente. Existem vários tipos de certificação e tal, mas naquela época, ele tinha que ter presença. Então, várias vezes a gente ameaçava: “*ah, se não tiver frequência vai fechar a turma; se fechar a turma pode fechar o turno na escola*”. Então tinha esse problema... Acho que ainda tem, já fecharam muitas escolas no noturno. Mas naquela época, a maioria das escolas tinha o ensino noturno, então a gente vivia com aquele fantasma de fechar turma se não houvesse a frequência dos alunos.

Em relação às turmas, normalmente tinha uma que era de adolescentes, mas aqueles remanescentes do diurno, que às vezes havia pouco tempo que tinham parado de estudar. As outras turmas eram daqueles alunos bem maduros, que já tinham ficado um longo período sem estudar. Havia também turma de alfabetização, que era do 1º segmento, da 1ª à 4ª série. Então, havia esses três públicos dentro da escola. O público dos adolescentes era praticamente o mesmo que a gente tinha no diurno; era aquele desinteresse, indisciplina, ia na escola para namorar, essas coisas.

Sobre o trabalho com a Matemática, você tinha que usar sempre uma Matemática contextualizada, que estivesse ali dentro da realidade deles, trazer mesmo para dentro desse contexto deles. Acho que isso não é só específico do noturno, independente do diurno ou do

noturno você tem que contextualizar mesmo o ensino. E à noite nem era assim, era um dever. A gente tinha que contextualizar, tinha que ter material às vezes manipulativo também. No diurno você também tem que ter, mas no noturno isso era mais importante.

A gente não tinha um material específico para o noturno, nós é que preparávamos o planejamento de acordo com a necessidade dos alunos. Na verdade, o planejamento era meu, porque eu era a única professora de Matemática do noturno daquela escola, porque não eram muitas escolas que poderiam ter dois ou mais professores, normalmente era somente um professor. Às vezes, havia alguns encontros por regionais, mas eles discutiam de tudo, então não era somente específico para o professor de Matemática. Eu ia nesses encontros, para construção do currículo, que tinha como base a ideia de competências integradoras, mas não era só específico de Matemática.

Como o curso de suplência era semestral, eu tinha que fazer escolhas. Eu ficava mais presa nas operações, em o quê esse aluno utilizaria desse conhecimento, o que era indispensável que ele precisasse para o dia-a-dia dele. Então a gente trabalhava muito a questão das operações mesmo, do raciocínio lógico matemático, da geometria. Essa parte de números e operações era um conteúdo que não podia faltar, trabalhando muito na perspectiva de resolução de problemas. A gente sempre trabalhava as operações com base no problema exposto. Também trabalhávamos com matemática comercial e financeira. Eles tinham mais interesse nessa parte. Como era uma época em que não havia muita oferta de emprego, muitos trabalhavam independentes, eram autônomos, ou vendiam alguma coisa; eram vendedores ou então tinham um pequeno comércio. Então, a gente trabalhava muito essa questão de lucro, prejuízo... Quando queria trabalhar com o conjunto dos números inteiros ou iniciar uma introdução no conteúdo, então a gente sempre pegava pelo perfil da turma para então pensar em como ia ser feita a abordagem daquele conteúdo.

De álgebra, principalmente aquela pura, era difícil, acho que não dava para nem imaginar a gente trabalhando aquilo. Com adolescente sim, mas com o adulto não. Com os alunos mais velhos, você dava um valor numérico para ele calcular ou levava a entender o raciocínio, mas trabalhar aquela álgebra pura era mais difícil.

Nesses casos, eu tinha que fazer dois planejamentos, um para a turma de adolescentes e outro para a turma de adultos, porque se não, você perdia os meninos caso você chegasse lá e começasse a falar como se estivesse falando outra língua. Então, a gente tinha que ter muito cuidado com esses alunos, para eles perceberem que estavam aprendendo e não terem aquela sensação assim: *“ah, eu não vou dar conta, eu vou desistir, estou saindo”*. A gente lutava

muito para não passar isso para eles, para segurar o aluno mesmo e ele terminar o Ensino Fundamental.

Uma estratégia que eu utilizava era o trabalho em grupo, deles estarem ali juntos, discutindo, um estar ajudando o outro. Tinha muito isso, era automático, às vezes tinha um ou dois na sala que eram melhorzinhos, e quando eles acabavam a atividade, iam sentar com o outro, *“ah, não, vou te ajudar aqui”*. Então eles eram parceiros nisso. Até mesmo porque a gente falava: *“olha, enquanto o pessoal não estiver caminhando a gente não pode prosseguir”*.

Eu percebia que os alunos mais velhos tinham mais interesse. Porém, essa questão de dificuldade era a mesma, tanto para adultos quanto para adolescentes, eu não via muita diferença. Mas em relação aos alunos adultos, quando vinha para a realidade deles, eles já se apropriavam mais, acho que pelo motivo de terem maior interesse. Agora, na hora de realização mesmo da formalidade ali, do conteúdo, de realização das atividades a dificuldade era existente.

Apesar de o planejamento por área ser feito sozinho, já que eu era a única professora de Matemática, a gente sempre sentava junto ao professor de Ciências, de Arte, para articular algum projeto que pudéssemos fazer e que entrasse ali a Matemática. Na sexta-feira, que era o dia em que havia menos alunos na escola, a gente fazia algum projeto que tinha culminância nesse dia. Chamava-se “sexta cultural” e a frequência dependia muito. Às vezes era uma vez no mês. A gente sempre fazia atividades em que eles tinham que apresentar alguma coisa; atividades artísticas, e ali estava o conteúdo que eles tinham que elaborar, fazer, construir. Todas as disciplinas se envolviam e a culminância desse trabalho se dava na sexta-feira, para garantir presença. Ao longo da semana a gente ia trabalhando com eles dentro dessa perspectiva.

O aluno nem sempre tinha uma frequência assídua; às vezes ele começava um trabalho hoje e faltava na aula seguinte, ou ele trabalhava por turno, por exemplo. Então a gente tinha que lidar com esse dificultador. Não tínhamos um público frequente ali, era itinerante. Então, muitas vezes, a gente ficava com o armário cheio de atividades. Você veio hoje e produziu isso; aí amanhã um outro aluno é que vem e ele vai produzir a partir de onde ele parou. Essa era uma questão delicada mesmo. Se você não atuasse junto àquele aluno, daquela forma, se adaptasse ao trabalho dele, à rotina dele, você o perdia de vez. Então a gente tinha que fazer essa adaptação mesmo.

Eu nunca percebi uma “grande”¹⁰³ dificuldade, assim, dos alunos em relação à Matemática. Ela é sempre bem vista pelos alunos, uma matéria importante, tinha toda essa conotação... Eu nunca coloquei aquele terror, “*ai, Matemática, não sei o quê*”. E nunca percebi isso diante dos meus alunos também não. Eu sempre trabalhava para que eles gostassem de Matemática e percebessem a importância dela no cotidiano deles, então eu nunca percebi que houvesse esse medo da Matemática. É lógico que havia muita dificuldade de compreensão, da sequência, da regularidade ali, de realização dos exercícios. Então, às vezes, você ficava a aula inteira auxiliando os alunos; não tinha aquele tempo de descanso em que você passou o conteúdo e vai sentar... Não, eu passava o conteúdo e eles não entendiam; você tinha que auxiliar, explicar de novo. Não era só ficar ali trabalhando com eles, mas sim, incentivando e, ao mesmo tempo, auxiliando, para que eles tivessem assim aquela autoestima, “*nossa, consegui fazer*” e aí, para isso, eu dava o atendimento individualizado, na medida do possível.

Eu percebia que eles já se sentiam satisfeitos em terminar esse nível de ensino. Quanto ao Ensino Médio, eles não tinham a vaga garantida, porque as vagas eram para os alunos com até 18 anos, e muitos ali já tinham ultrapassado essa idade. Era muito mais difícil para eles conseguirem essa evolução.

Depois desse tempo em sala de aula, eu fiz parte da equipe da regional pedagógica¹⁰⁴ noturna. O nosso trabalho era ir às escolas, acompanhar o trabalho que estava sendo feito, então a gente resolvia “n” situações. Nessa época, já era o CEAN¹⁰⁵. Eu acho que o ano certinho que entrei nessa equipe foi 2000, 2001 e fiquei por uns dois anos nessa equipe. A regional era na própria escola.

Nossas atividades envolviam encontros com professores para discutir o currículo do noturno, mais especificamente qual era esse currículo, como ele deveria ser, já que os alunos tinham toda uma demanda e uma necessidade diferenciada... Dentro desses encontros com o professor, a gente dava alguns “para-casas” e eles retornavam. Também ajudávamos a resolver alguns conflitos que havia dentro das escolas, desde envolvendo alunos a conflitos internos relacionados à escola mesmo. Essa assessoria era mais nesse parâmetro de troca de experiência. Não organizávamos muitos cursos não, trabalhávamos mesmo nessa perspectiva de construção desse currículo do noturno.

¹⁰³ Lucinda enfatiza bem a frase.

¹⁰⁴ A Secretaria Municipal de Educação de Betim é dividida em regionais pedagógicas, responsáveis pelo acompanhamento e assessoria as escolas de seu entorno.

¹⁰⁵ CEAN – Ciclo de Ensino Aprendizagem do Noturno.

O trabalho de conversa com o professor sobre esse novo currículo não era fácil. Era um convencimento mesmo, a gente tinha que ter uma argumentação, era um momento de muito embate. Nós participamos do “Movimento de Organização Curricular” – MOC que gerou aquele documento sobre as competências necessárias para o estudante do CEAN II¹⁰⁶. Participamos na regional com as discussões e havia professores que eram referência da escola, eles eram tipo multiplicadores. Eles vinham, participavam desse encontro, levavam para o grupo deles como para-casa, discutiam e traziam para a gente de volta as discussões que tinham feito. Eu não me lembro de algum professor de Matemática agora que era referência... Infelizmente, acho que estou com problema de memória (risos).

Nesse sentido, nós participamos ativamente de sua elaboração. Durante esse período, para dar conta desse fazer, eu estudava bastante e fazia muitos cursos ligados à ideia de competência mesmo, para entender o que era. Nós buscávamos cursos, profissionais que pudessem estar ajudando a gente nesse momento... Era tudo muito novo ainda, um currículo por competências, então para dar conta de estar junto com os professores, sempre estávamos buscando uma bibliografia que nos ajudasse.

Nessas discussões nós tínhamos sempre essa preocupação com relação ao que ensinar e como ensinar, que tipo de material poderia ser utilizado para que ajudasse os alunos, porque não podia usar o livro que era o livro didático usado no diurno, embora algumas atividades a gente sempre estava recorrendo, adaptando, mas precisava de um material que fosse específico para eles e na época a gente não tinha isso construído. Os professores também socializavam os projetos que aconteciam nas escolas e trocávamos muitas experiências.

A Matemática, nesse contexto, tinha que estar integrada junto com os outros conteúdos, ela não podia estar solta, pois a ideia era trabalhar de forma interdisciplinar mesmo. Uma proposta *inter* e, às vezes, nós pensávamos até na transdisciplinaridade, mas era uma questão que ficava ainda só no mundo do ideal, porque trabalhar dentro dessa perspectiva que a gente estava se propondo era uma questão muito nova ainda. A gente estava defendendo uma ideia que a gente ainda via como um pouco distante o real da prática.

Esse Movimento de Organização Curricular já acontecia há mais tempo, antes mesmo de eu entrar para a equipe. Eu não cheguei a participar, não fui delegada e não participei desse congresso de educação que instituiu esse movimento. Lembro-me que havia uns caderninhos da “Escola Democrática”, que era o movimento que estavam implantando na rede. Mas era uma proposta que partiu também do diurno, não era exclusivo para o noturno, e sim, para a

¹⁰⁶ Lucinda refere-se ao documento “Currículo por Competências: Pensar e Fazer Juntos a Formação no CEAN II”(Cf. Betim, 2002).

rede como um todo. Como a escola noturna tinha as suas especificidades, provavelmente foi feito aqui baseado na realidade do noturno. Esse material ficava na escola. Eram acho que cinco ou seis caderninhos desses que havia, tanto da “Escola Democrática” como de ciclos. Então, foi todo um movimento que aconteceu na rede mesmo.

Eu fiquei uns dois anos nessa equipe, até 2003, mais ou menos. Depois eu fui convidada a participar do pré-vestibular noturno e trabalhei já com um público diferenciado, que eram os meninos que já queriam fazer vestibular, já era uma Matemática pura mesmo e assim. Foi um movimento também muito interessante porque eles já sabiam o que eles queriam, apesar de terem pouca bagagem em forma de conhecimento, pois eram alunos vindos de escola pública, chegando de um ciclo também, com muitas dificuldades. Então você tinha que se desdobrar para passar o conhecimento básico e também o aprofundado. Em uma aula de duas horas você partia do iniciuzinho até chegar ao conteúdo mais elaborado, para ele dar conta de fazer os exercícios que havia no material do pré-vestibular.

Aí como o pré-vestibular era do governo do Carlaile¹⁰⁷, quando a Maria do Carmo¹⁰⁸ ganhou o programa foi suspenso, não houve mais. E aí agora de novo já tem esse programa¹⁰⁹. O governo do Carlaile retornou em 2012-2013 e voltou novamente com o pré-vestibular. Mas aí, nesse período, os meus filhos já tinham crescido um pouco mais e eu fiz a opção de trabalhar só no diurno.

Depois desse período de coordenação e no pré-vestibular, nunca mais tive contato com ensino noturno. Atualmente eu trabalho na Regional Pedagógica I, orientando professores e atendendo a demandas das escolas. Eu até vejo falar das mudanças no ensino noturno, mas hoje, se você me perguntar, eu digo que “*não sei como é que funciona*”, porque há várias modalidades, está bem assim diferenciado do que era. Antes, era uma escola no noturno que reproduzia um pouco do que se tinha no diurno; não era muito específico. E agora não, me parece que começou um movimento de se levar em conta essas especificidades do aluno, daí essas possibilidades de diferentes cursos. Hoje, eu acho que já atendem melhor os alunos com essa demanda do noturno.

¹⁰⁷ Lucinda refere-se aos dois primeiros mandatos do prefeito Carlaile de Jesus Pedrosa, do PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira), que aconteceram entre os anos de 2001 a 2004 e de 2005 a 2008. Carlaile está em sua terceira gestão, no período de 2013 a 2016.

¹⁰⁸ Maria do Carmo Lara assumiu sua primeira gestão como prefeita de Betim pelo Partido dos Trabalhadores no período de 1993 a 1996 e a segunda gestão entre 2009 e 2012.

¹⁰⁹ O curso de pré-vestibular atualmente chama-se Pré-ENEM e é oferecido em várias escolas da rede pública municipal.

Tácito Pereira Maia

Meu nome é Tácito Pereira Maia, nasci em 1977 na cidade de Passos, no interior de Minas Gerais. Morei lá somente até os seis anos de idade; eu vim pra Belo Horizonte “novinho”. Fiz minha formação básica em uma escola estadual excelente. Cursei até o Ensino Médio sem interrupção, mas no 2º ano eu tive que parar de estudar para trabalhar, não dava mais para conciliar. Nessa época eu fui estudar à noite; cursei o segundo e o terceiro ano e me formei.

Quando eu completei 18 anos, já comecei a trabalhar em escola. Eu trabalhava na secretaria e também em sala de aula. Na época existiam alguns programas do governo estadual que incentivavam as escolas a montarem turmas flexíveis nos finais de semana e os funcionários eram convidados a trabalhar. Como eu sempre gostei de Matemática, então trabalhei nessa área. Fiquei na secretaria por um bom tempo e comecei a dar aula mesmo, porque logo em seguida já comecei a fazer faculdade de Matemática, em 1999, e eu conciliava os dois trabalhos, na secretaria e dando aula. Essas turmas flexíveis funcionavam durante o dia. Eram cursos específicos do Estado, em que havia alunos adolescentes e pessoas mais velhas.

Eu me lembro de que fiquei um bom tempo parado, sem estudar. Depois comecei a fazer a graduação já com 21 anos, em 1999, e terminei em 2002. Fiz licenciatura plena em Matemática na Faculdade de Sete Lagoas¹¹⁰ e estudava à noite. Acho que escolhi o curso de Matemática mais por eliminação. Naquela época, eu tinha mais dificuldade em Português, História, na área de humanas em geral, e sempre fui muito ligado à questão de construção. Tanto é que meus primeiros vestibulares foram para Arquitetura, Engenharia Civil, outras engenharias... Fiz em várias faculdades, mas não deu certo. Inclusive, por pouco, eu não mudei o meu curso para Engenharia Civil. Os meus colegas de sala foram para a Federal¹¹¹, logo no ano seguinte em que entramos, nos ano 2000. Uns três ou quatro colegas foram fazer Engenharia Civil. Um tempo depois, eu até me arrependi um pouco, pois fiquei tentado demais. Mas minha família é toda ligada à área da educação. Lá em casa, minha mãe é professora, se aposentou recentemente, mas foi diretora de escola durante muitos anos. Minha irmã, quando começou a carreira dela, foi professora também. E quando a gente trabalha na secretaria de uma escola, você lida direto com isso. Naquela época ainda era atrativo ser

¹¹⁰ O professor refere-se à UNIFEMM – Centro Universitário de Sete Lagoas, que atualmente não oferece mais o curso de licenciatura em Matemática.

¹¹¹ Tácito cita a Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG.

professor, no sentido da beleza da profissão mesmo. E, por isso, acabei terminando o curso de licenciatura.

Logo que eu me formei, comecei a trabalhar na Rede Municipal de Betim. Eu era bem dedicado e já fazia vários concursos, então pude escolher. Fiz o concurso para a Prefeitura de Contagem, da Rede Estadual, da Prefeitura de Betim e de Ribeirão das Neves. Em março de 2003, eu assumi o cargo, de acordo com minha classificação. Ainda fiquei na Rede Estadual com designações¹¹² por um bom tempo, até mais ou menos o ano de 2004, depois abandonei e fiquei só aqui na Rede Municipal. Eu já vinha todos os dias, então compensava ficar trabalhando em dois horários, com flexibilização¹¹³. Atualmente, eu passei de novo no concurso, mas comecei e abandonei, porque o plano de carreira está uma “brincadeira”, cortaram quase tudo. Então eu prefiro flexibilizar, pois em três dias ganho a mesma coisa que se eu tivesse os dois cargos completos efetivos. Já foi bom trabalhar na Prefeitura de Betim, porque havia mais investimento na carreira. Hoje, está complicado começar tudo de novo e ser obrigado a ter essas responsabilidades de horários; atualmente não é bom. Foi até uma surpresa eu ter passado nesse último concurso, porque o último eu tinha feito em 2003, mas não valia a pena ficar.

Quando eu assumi o cargo em 2003, já cheguei para o ensino noturno, na escola “Olímpia”¹¹⁴. Não foi escolha minha e sim a opção que tinha. Precisavam de um professor para assumir aulas de Geometria, Matemática e duas aulas de Arte. A escola fazia uma adaptação. Eu trabalhava com Matemática normal, e nessa parte de Arte, a gente trabalhava com Desenho Geométrico e Geometria com os alunos. E aí, por essa demanda, foi a primeira vez que eu comecei a trabalhar mesmo à noite, porque até então eu só lecionava pela manhã ou tarde e para alunos mais novos.

Escolhi vir para Betim porque, pelo concurso, você tem uma estabilidade. Depois de 2001, quando o Estado fez aquele concurso e demorou um bom tempo a ter outro, eu fiquei com uma consciência pesada de ter abandonado, porque a escola em que eu trabalhava era muito boa, é a Cidade dos Meninos São Vicente de Paulo¹¹⁵. Eu sentia muita falta. Lá era um

¹¹²A Rede Estadual de Educação chama de designações o processo de contratação temporária de professores.

¹¹³ Chama-se flexibilização de jornada quando um professor assume outro cargo de contrato, por tempo determinado, na Rede Municipal de Betim.

¹¹⁴ O professor refere-se à Escola Municipal “Olímpia Maria da Glória”, localizada no bairro Jardim das Alterosas, 2ª seção, em Betim.

¹¹⁵ Criada em 1993 em Ribeirão das Neves – MG, a Cidade dos Meninos São Vicente de Paulo faz parte das ações sociais do Sistema Divina Providência. É uma entidade de cunho filantrópico que oferece cursos de Educação Básica e Profissionalizante, assistência médica, odontológica e psicológica, além de “reforço escolar, cursos profissionalizantes, esporte, lazer, cultura, atividades de formação moral e humana; além de alimentação e moradia para os que vivem no sistema de internato”. Informação disponível em <<http://www.sistemadivinaprovidencia.org/area-atuacao/19/educacao-integral/cidade-meninos>>. Acesso em 10 março 2015.

sistema de ensino de muita qualidade, diferenciado. Tanto é que eu encontro ex-alunos do Ensino Médio de lá e cerca de 80% já estão formados, fazendo mestrado, doutorado, estudando até no exterior. São muito carentes no sentido de que vieram de escola pública. Ter saído de lá para mim foi uma dor, um grande desafio. Mas enfim, acaba que a gente assumindo o concurso, tem que abrir mão de outras coisas, então foi uma opção mesmo.

Depois da graduação e da entrada aqui na Rede Municipal, eu comecei a investir no meu plano de carreira¹¹⁶, fazendo cursos aos sábados, domingos etc. De repente, eu parei de fazer esses cursos e, inclusive não fiz especialização, não fiz nenhuma pós; parei mesmo, não continuei. Na área de educação de adultos, eu me lembro de ter tido algumas formações oferecidas pela secretaria de educação mesmo. Porém, eram encontros e cursos com uma carga horária menor, mas não lembro assim especificamente como era, pois já tem tanto tempo...

Logo que assumi as aulas, a organização do ensino noturno era o CEAN¹¹⁷, em que um semestre correspondia a uma série. Então 5ª série e 6ª série em um ano; 7ª e 8ª séries separadas. O CEAN I correspondia a 5ª e 6ª séries, podendo concluir em um ano e o CEAN II correspondia a 7ª e 8ª séries, podendo concluir também em um ano. Eu me lembro de que a escola começava sempre um círculo fechado no ano. Então, um ano inteiro pro CEAN I e um ano inteiro pro CEAN II. Então não era semestral, a escola não tinha essa demanda. Era um pouco a ideia de ciclo.

Foi uma experiência muito boa, muito boa mesmo, porque o público era diferenciado. Hoje, assim, eu posso falar com muita firmeza: os alunos tinham muito interesse nas aulas. Fazendo uma comparação, hoje você tem que, a todo momento, inventar novas maneiras para atrair o adolescente. E a essência mesmo de ensinar, de trazer alguma experiência de vida para aquilo que você está ensinando, é bem diferente. Mesmo porque o aluno tinha uma vontade e um orgulho de aprender, de entender o que está ali na frente, de participar... A relação entre professor e aluno era bem diferente.

Hoje a falta de interesse é enorme, em qualquer conteúdo e em qualquer ano dentro do ciclo; a crítica do aluno não motiva os professores. Então, hoje se perde muito em qualidade. E a diferença do ensino noturno é que os alunos já vinham com uma carga horária de trabalho durante o dia inteiro, chegavam ali querendo aula mesmo e participavam; tinham o maior

¹¹⁶ O “Plano de Cargos Carreiras e Vencimentos – PCCV” da Prefeitura Municipal de Betim oferecia progressão na carreira para cursos de capacitação realizados pelo professor. Conferir Betim (1996a). Disponível em <http://www.betim.mg.gov.br/ARQUIVOS_ANEXO/lei_numero_2886_de_24_de_junho_de_1996;0724262214;20140605.pdf>. Acesso em 10 de março 2015. No entanto, com o passar do tempo, a Prefeitura se tornou mais rígida com relação às regras de aprovação dos cursos a serem feitos.

¹¹⁷ Ciclo de Ensino Aprendizagem do Noturno.

orgulho de acertar e de mostrar o caderno, de aplicar aquele conteúdo para a vida. Por isso é que a gente, a todo momento, dentro do conteúdo, dentro da grade, tentava puxar as nossas aulas para isso, trabalhando com números decimais, que eles precisam demais, com porcentagens, que por sua vez já traz a divisão; as operações fundamentais em forma de problemas, geometria em si, em forma de área, perímetros etc. Era muito bom.

Eu me lembro também que as turmas não eram formadas só por pessoas adultas, tínhamos jovens também e alguns com problemas sérios. Alguns alunos tinham vencido seu tempo no turno, já tinham sido retidos várias vezes e a idade não era adequada no meio de alunos novos, então eles mandavam para o noturno, uma vez que a escola oferecia o terceiro turno. A gente pegava alguns adolescentes extremamente complicados também de trabalhar.

Nas turmas havia adultos e jovens misturados. Em alguns anos até tentamos separar, porque tínhamos salas mais indisciplinadas; então era possível fazer uma sala mais com adolescentes; mas não só, a maioria. Eu me lembro de que os próprios alunos nos ajudavam na questão disciplinar. Não se envolviam por completo, deixavam a autoridade para o professor, mas nos ajudavam com a sua experiência. E acabava que os meninos mais jovens ficavam deslocados também, porque se tem uma senhora bem mais velha ali em sala, eles não iriam desrespeitá-la. Havia muito respeito.

O público era muito variado; tínhamos alunos acima de 15 até 60 anos. A gente tinha casos de a avó estudar com a gente à noite e o neto pela manhã; então havia filho, neto e vó, todos estudando na mesma escola. Eram vários casos assim. Isso foi até muito bom, porque os meninos nos respeitavam mais nos outros turnos: *“você é professor do meu pai à noite, é professor da minha mãe, foi professor da minha tia”*. Nesse sentido era muito bom.

A escola era na periferia da cidade. Nós tínhamos problemas sérios de violência, mas não dentro da escola. Vale a pena falar isso, porque era um bairro bem violento sim, mas fora, nas proximidades. Essa violência não chegava à escola. Era muito triste a gente ver casos de alunos que começavam o primeiro semestre e no outro ele já não vinha, porque tinha sido preso ou assassinado... Às vezes participava de alguma coisa mais séria, como brigas, por exemplo e tinha que mudar de cidade. Então havia um problema sério nesse sentido. Eram casos mais isolados, mas acontecia sim. Eu lembro de um caso de um menino que eu gostava muito. Ele estava começando a entrar nos eixos. Fui perguntar por ele em agosto e os colegas falaram que ele tinha sido assassinado. E não foi uma vez só, um caso só. Tinham alunos que abandonavam e depois a gente ficava sabendo que estava preso, que tinha tomado tiro. Isso é muito triste e nós convivíamos com essa realidade, que ainda existe atualmente. Mas, dentro

da escola, eles nos respeitavam muito. Os problemas ficavam lá fora. Dentro da escola eram alunos, para a gente era muito bom.

Na época em que trabalhei nessa escola, nós éramos dois professores, eu e a Justina¹¹⁸, a gente dividia as turmas. Eu não tinha preferência de escolher as turmas, mesmo por que no CEAN, no ensino noturno, tudo era bom de trabalhar. O interesse dos alunos nos motivava muito, então eu trabalhava no CEAN I ou II, dependendo da demanda. Cada um de nós professores tinha seu planejamento, mas sempre trocávamos alguma ideia em determinadas atividades.

Havia alguns horários de estudo¹¹⁹, mas que nem sempre funcionavam direito. Antes, aqui na rede, horário de estudo era para apenas substituir professor faltoso. Na verdade, esse horário de estudo só veio a funcionar este ano. Tem duas coisas que incomodam muito os professores aqui na rede: uma é essa questão da substituição e a outra é mexer no bolso (risos). Então, esse horário de estudo era muito raro de se ter, muito raro mesmo; você estava sempre substituindo o atraso de um colega, uma falta, um atestado... Era bem complicado e até o ano passado era assim. Apenas este ano é que nós temos a garantia de estudo. Dificilmente você vai para a sala no seu horário de planejamento, estou impressionado de ver. Está garantido por lei que um terço da nossa carga horária deve ser dedicado a estudo e planejamento. Então, está valendo a pena.

Em relação aos conteúdos de Matemática que eu trabalhava, nós seguíamos uma matriz, um currículo que vinha da Secretaria de Educação. Mas, dentro dele eu adaptava de acordo com a turma. Por exemplo, havia alunos que tinham parado de estudar há mais de 20 anos e estavam retornando. Havia também um aluno que estava trabalhando e precisava rapidamente completar o Ensino Fundamental, sendo que tinha parado na antiga 5ª série... Esses alunos sabiam muito mais, em termos de conteúdo, do que esses que formam no 9º ano hoje. Nós éramos muito cobrados por parte da Secretaria de Educação para trabalhar com as operações fundamentais. O tempo inteiro! Até hoje é assim e eu não entendo o porquê. A parte de radiação e potenciação nós trabalhávamos muito pouco; a gente ensinava, mas não com tanta ênfase. Eu ensinava, mostrava como é que funciona, como se opera, mas não ficava demais nisso não; trabalhava mais essas operações fundamentais voltadas assim, para o que o aluno realmente usaria na vida.

¹¹⁸ Tácito refere-se à Justina Beatriz Valdez, professora de matemática na mesma escola, que também é faz parte do grupo de colaboradores de nossa pesquisa.

¹¹⁹ Horário de estudo é o tempo dedicado a planejamento, incluído na carga horária remunerada de trabalho do professor. A lei 11738/08 estabelece que 1/3 da carga horária do professor seja dedicada a atividades fora da regência escolar.

O estudo dessas operações envolvia números inteiros, decimais, frações... Trabalhávamos com equações, um pouquinho de álgebra, equações do 1º grau, valor numérico... Muito gráfico; muita leitura de gráfico... A geometria ficava restrita às figuras planas, no cálculo de área e perímetro... E um pouquinho de sistemas de medidas, capacidade, essas coisas. A gente trabalhava muitos conteúdos. Trabalhávamos essas regras das frações e suas operações, como por exemplo, soma e subtração, que eram mais básicas, mas também a ideia de fração como parte de um todo a partir da habilidade de saber ler uma receita. Nós fazíamos atividades com receitas e aí envolvia proporção e regra de três; mostrávamos as frações equivalentes crescendo ou diminuindo, uma receita maior, uma receita menor... Os alunos participavam bastante.

Na parte de matemática financeira, a gente trabalhava só com a questão da porcentagem mesmo e somente as mais notáveis. Às vezes algum cálculo direto, como aquela multiplicação já com as duas casas decimais, no final. Então é mais a parte de porcentagem mesmo, não é questão de juro simples ou composto, nada disso. Mais problemas de desconto e de acréscimo. Isso era muito trabalhado com os meninos, muito mesmo.

Para trabalhar com esses conteúdos, eu procurava estratégias variadas, porque havia alunos de tudo quanto é tipo na sala de aula: alguns com extrema dificuldade e que não faltavam; outros mais desligados e com maior facilidade. Eu me lembro de uma senhora que não dava conta nem de somar direito, mas ela estava ali fazendo tudo o que você pedia. Penso que aprender a escrever o nome dela direitinho e rápido já seria uma grande satisfação para ela; poder abrir o jornal do dia e ver as notícias, sabendo que: *“Eu sei ler e escrever...”*. Era uma aluna que participava muito das aulas. Mas também tínhamos alunos com extrema facilidade, alguns senhores que se destacavam.

Eu me lembro também de outros alunos, mais adultos, que tinham um pouco de “aceitação no seu modo”. Por mais que você explicasse: *“não, o senhor está certo, eu estou certo e as outras pessoas também estão certas”*, eles questionavam: *“Não, não você complica demais, aqui é só fazer isso, isso, isso. Eu mexo com isso rapaz, eu sou pedreiro.”* Então, às vezes acontecia uma certa “confusãozinha” na sala de aula. Nessas situações eu tentava amenizar, argumentando: *“Olha, tudo isso que o senhor está aplicando tem um fundamento por trás. Por exemplo, por que o senhor mede 60 e mede 80 para achar o esquadro?”*. Ele respondia: *“Porque é assim, o meu pai fazia assim.”* Aí, eu tentava mostrar como era dentro da Matemática, dizendo que existe um triângulo e tal. Ele, de início, não aceitava, mas depois você vai conduzindo, mostrando outras formas: *“Você não precisa medir só o tamanho seis e*

oito, você pode medir qualquer distância, sabia disso?”. Aí você começa a aprofundar mais com o aluno e acaba aprendendo com eles também.

Uma vez eu fiquei muito curioso em uma situação de sala de aula. Fiz um desenho de uma figura irregular, parecido com um retângulo, e pedi para ele calcular uma área aproximada. Rapidamente, o aluno que era pedreiro falou: *“Dá tanto”*. Eu perguntei: *“Como é que você fez?”*. E ele estranhou: *“Você não sabe fazer isso não?”* Eu falei: *“Não, não sei não. Não sou pedreiro”*. E ele me explicou: *“Não, como você tem uma figura assim desse tipo, assim você quer colocar azulejo, quer colocar alguma coisa, você mede o meio dela. Então pega uma altura média, não é nem a maior, nem menor, pega a altura média, multiplica o comprimento e sempre dá certo, sempre dá certo”*. Então, em situações como essa, eu aprendia muita coisa, porque eu ia querer decompor a figura, mostrar que se podem formar vários retângulos... Mas aí acaba que esses alunos traziam para a sala de aula muita experiência. Essas situações eram muito interessantes porque eu gosto muito dessa área.

Os alunos também tinham resistência a não dar o conteúdo. Nessas turmas em que a maioria eram alunos mais velhos, eles queriam muito conteúdo e fazer exercícios. Não aceitavam você mudar muito de matéria. Vamos supor que estávamos estudando multiplicação de decimais, contagem de vírgula, tal... Na segunda, terceira, quarta aula, você já ia mudar um pouquinho e avançar, eles reclamavam: *“Não, mas a gente nem aprendeu isso, já está mudando?”*. Então eles meio que conduziam a aula. Eu argumentava: *“Não, mas tem muita coisa para ver...”*. Mas eles não concordavam: *“Não, mas a gente aprendeu isso agora e já vai mudar? Aí desse jeito não tem como não”*. Então eles meio que conduziam a hora certa de entrar na matéria.

Era tenso você olhar para o seu aluno e às vezes você imaginar o seu pai, até seu avô... Você tem um certo respeito; silenciar na hora que ele engrossar mais, porque às vezes havia pessoas mais ignorantes, mais grossas mesmo. Eles resistiam muito a algumas coisas: *“Pô, a aula começa às 18h10min, eu vim correndo, não sei o quê, não sei o quê...”* Brigava se a aula atrasasse um pouquinho! A minha saída era tentar acalmar, falando: *“Calma, não é bem assim não”*. Nesse sentido era um pouco tenso.

Mas era muito bom isso, essa questão do interesse desses alunos pela escola; porque a gente podia passar a quantidade de exercício que fosse! Eles traziam pronto, faziam... Erravam bastante, mas não tinha problema, pois iam acertando durante as aulas. Então, foi uma experiência muito boa neste sentido de compromisso com as atividades, porque olha a diferença! Os meninos trabalham de manhã e à tarde, vêm na correria, como arrumam tempo para fazer? Às vezes uma hora de almoço que ele tem, vai lá e faz o exercício com o maior

prazer. Aqui os nossos alunos que estudam durante o dia ficam o tempo inteiro à toa e ainda chegam sem fazer atividade. Então eu acho que não só eu, mas todo professor sente muita falta disso. Esse é o grande diferencial, interesse, compromisso... Acho que é isso aí.

Eu percebia também, em relação às aulas, que os alunos mais velhos buscavam aquela aula mais tradicional. Tanto é que, por exemplo, se você propusesse um filme, “*Olha, nós vamos assistir o filme tal, pra trabalhar essa matéria, assim, assim, assado*”; no dia, eles não iam, a frequência era baixíssima. Os adolescentes, por sua vez, adoravam, era totalmente diferente. Enquanto o adulto buscava uma aula tradicional de leitura, de cálculo etc, os adolescentes corriam. Eu chamo de aula tradicional aquela que tem um texto em Português, por exemplo. Na Matemática, poderia ser problema, cálculo ou o que for, mas é aula mesmo, expositiva, uso de quadro, caderno corrigido... Isso dava certo; disso eles gostavam.

A gente desenvolvia muitos projetos; projetos flexíveis ótimos. A gente conseguia dividir a turma em alguns dias da semana, para trabalhar os níveis de dificuldade. Então, por exemplo, eu ficava responsável pela parte de Matemática (eu e a Justina). Eu não vou lembrar o número de turmas, mas a gente dividia tipo assim, oito turmas em quatro grandes grupos. Alguns grupos bem básicos mesmo, com muita dificuldade, em que você ensinava até o posicionamento para fazer uma soma. Outros grupos tinham um nível um pouco mais avançado, médio, bom, aquele que você pode puxar um pouco mais, que podia trazer coisas diferenciadas que não trabalharia dentro de uma sala de aula normal, tipo “Teorema de Pitágoras”, por exemplo, uma equação de segundo grau, conteúdos um pouco mais puxados. Esses arranjos aconteciam sempre. Toda semana a gente tinha um dia específico para fazer esses grupos flexíveis. Lembro-me que funcionou um ano inteiro assim, depois no ano seguinte foi em outros moldes, já fazendo o Atendimento em Pequenos Grupos, os APGs. Então, no horário que você tinha de estudos, selecionava-se alguns alunos, tirava de sala e fazia um estudo ali com eles separadamente.

Os alunos da noite não gostavam muito de trabalhar em grupo. Nos APGs não tínhamos tanto problema porque fazíamos pouco. Por isso, o trabalho em grupo era muito raro à noite; era mais aquele tradicional mapeamento em filas. Acredito que essa dificuldade de trabalhar em grupo era mais por timidez mesmo; os alunos gostavam de ficar na sua zona de conforto. Hoje a gente faz ainda esse tipo de trabalho nos APGs, mas é bem diferente. Às vezes a gente consegue montar pequenos grupos, mas trabalha em sala mesmo. Colocamos alguns meninos com mais dificuldades com outros que têm menos dificuldades.

Da parte de organização do curso, eu me lembro de que nós tínhamos reuniões periódicas em que a gente organizava os projetos. Nós tínhamos uma pedagoga excelente, a

Eliana¹²⁰. Ela era muito organizada! Uma gracinha... Ela trabalhava muito perto do professor e do aluno; lidava muito bem com todos, com muita firmeza e compromisso. Eliana também nos ajudava muito na parte de projetos; todo dia ela chegava com uma coisa nova, uma ideia bacana que contribuía muito.

Nós éramos bem assistidos tanto pela parte pedagógica quanto pela direção da escola. Todos se envolviam muito, ajudavam bastante o professor. O grupo de professores do noturno também era bem diferenciado. Não sei se isso acontecia por ser um grupo menor e à noite tinha mais silêncio; todos nós éramos muito unidos. As reuniões proporcionavam uma fala única dentro da escola. Se você tinha um projeto comum, todo mundo trabalhava em cima dele. Você fazia “projétiinho” de eleições e todo mundo estava fazendo a mesma coisa, todos estavam sabendo de tudo. Se acontecesse alguma coisa com um aluno, do tipo: “*Olha, está tendo um certo problema com esse aluno. Eu presenciei uma cena não muito agradável...*”, os outros professores também comentavam: “*Ah, na minha aula também...*”. Então a gente era mais próximo, conversava muito. Não sei se é o horário que proporcionava isso, mas era muito bom.

Além dessas reuniões na escola para discutir sobre o aproveitamento dos alunos e elaboração de projetos, nós tínhamos também alguns encontros com professores de outras escolas; muita troca de experiência de projetos. Não era tão frequente, era mais raro, mas tinha sim, um ou outro curso, mas não me lembro de nenhuma formação específica em Matemática. Neste ano eu estou tendo formações de Matemática direto, mas no noturno a gente não tinha.

Quanto às aulas, a gente não tinha um livro específico para trabalhar com os alunos. Lembro-me de que eu e a Justina é que produzíamos os nossos materiais; ela trazia uma coisa, eu trazia a outra e nós juntávamos: “*Olha tem esse caderno aqui que eu achei em tal lugar assim, muito bom*”. A gente montava nossas próprias apostilas, nosso próprio material didático, de acordo com o ano que estávamos trabalhando. Se eu tivesse uma clientela melhor, montava atividades melhores, mais avançadas. A gente usava um material muito bom, era um livro da EJA, mais compridinho, e encadernado... O nome era “não sei o quê para o futuro”¹²¹. Alguém que tinha me dado esse livro, não estava disponível na biblioteca. Fiquei com esse caderno durante muitos anos, porque era ótimo para fazer cópia de atividades... Eu não tenho

¹²⁰ O professor se refere a Eliana Maria Batista Lima, pedagoga que também faz parte do grupo de colaboradores de nossa pesquisa.

¹²¹ Nesse momento o professor abre a internet em seu computador e pesquisa o nome do livro que utilizava para preparar as aulas da EJA.

esse livro mais, deixei na biblioteca da escola para ser utilizado por outros colegas. Achei o nome do livro. É esse aqui: “*Caderno do Futuro*”¹²². É cabeça, heim!

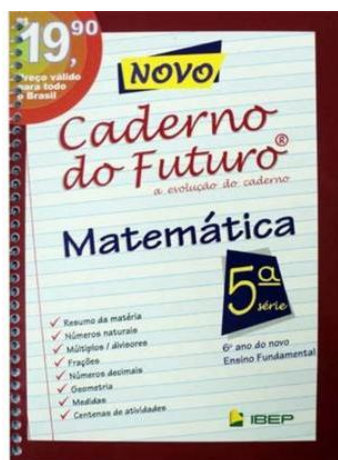


Figura 22 – “Caderno do Futuro”

Esse caderno era só de atividades. Eu tinha só um que era para o ciclo inicial, que era da 5ª série. Era um livro ótimo, pois era como se você estivesse fazendo seu planejamento. Era escrito em letra cursiva e tinha espaço para os alunos resolverem as tarefas, com uma distância legal, o que também era ideal para tirar cópia. Ele tinha o conteúdo em um nível bem fácil, bem tranquilo para o aluno que estivesse chegando hoje e quisesse se matricular na escola. Ele tinha atividades de expressão, probleminhas, fração, um “punhado” de coisas.

Além desse caderno, eu gostava muito também de levar recortes de jornal para trabalhar com o preço do dólar, por exemplo, e a partir daí, discutir outros assuntos, como números decimais. Eu tinha outro projeto também em que os alunos construíam muita casa utilizando papelão e aí a gente trabalhava a parte de geometria. Esses trabalhos nós fazíamos na aula de arte ou mesmo naqueles horários flexíveis. Todo mundo trabalhava, fazia algum artesanato utilizando as figuras geométricas, mosaicos, muita coisa legal mesmo.

No tempo em que eu trabalhei à noite, de 2003 a 2007, os cursos foram o CEAN ou a EJA. Um tempo depois, eles tiraram o nome de CEAN. Essa mudança para o modelo atual, que a gente chamava de “presencial formal” e “não-formal”, eu não vivenciei porque foi justamente nessa transição que eu perdi meu cargo à noite. Não só eu, mas vários professores.

¹²² O professor encontra a imagem da capa do caderno na internet. Segundo a editora do caderno, a IBEP: “O *Caderno do Futuro* apresenta um resumo sistematizado de todo o conteúdo do 6º ao 9º anos das áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e Língua Inglesa. Com linguagem simples, atividades atualizadas e novos recursos visuais, o *Caderno do Futuro* estimula a aprendizagem dos alunos, auxiliando-os na revisão dos temas trabalhados, e colabora de maneira eficaz com a prática pedagógica do professor”. Informação disponível em <<http://www.editoraiibep.com.br/ibep2010/htdocs/script/catalogo.asp?isbn=9788534235846>>. Acesso em 12 de março de 2015.

O curso que nós trabalhávamos era todo presencial, tanto é que a gente ligava para os alunos aparecerem quando eles faltavam. No “Florestan”¹²³, se eu não me engano, funcionava à noite um curso só para fazer as provas e eliminar as matérias, o CESEC. Os alunos falavam que iam lá pegar a matéria e depois fazer a prova. Então eu não tenho certeza, mas esse tipo de curso “não-formal” não funcionou no “Olímpia” e no “Maria da Penha”¹²⁴ pelo menos durante o tempo em que eu estive trabalhando nessas escolas.

O curso em que eu dava aula, tanto no CEAN quanto na EJA, durava dois anos. Fazia a primeira parte, passava por provas, a gente corrigia, analisava a frequência e fazia o conselho de classe. As avaliações aconteciam normalmente, no decorrer do ano. Não tinha distribuição de pontos, mas eu fazia um controle: “*Olha, você fez a prova, tirou tanto*”. Mas não era um controle rigoroso, cada professor tinha o seu. Nós tínhamos um diário coletivo para preencher. Era preciso fazer um parecer descritivo de todos os alunos, nas disciplinas de Português e Matemática. Os demais professores nos ajudavam. Nossa, era muito complicado fazer esse parecer! Nossa, do quê eu fui me lembrar... A gente corria desse serviço, porque era muita coisa, pois tinha que fazer um parecer de cada aluno. Não era uma avaliação para fazer “xizinho”, tinha que escrever um texto dissertativo mesmo, as dificuldades que cada aluno apresentava na escrita, se não conseguia ler corretamente, na resolução de problemas matemáticos etc. Era muita coisa, de aluno por aluno sempre no fechamento de cada semestre e de cada ano. Pesado demais! Agora, eu lembro que dentre os alunos frequentes havia pouca retenção, porque o objetivo não era reprovar. A nossa finalidade era aproveitar o maior tempo em que o aluno estivesse ali para ajudar, auxiliar; fazer com que ele chegasse naquilo que ele veio buscar.

Eu não lembro se foi em 2005 ou 2006 que veio uma reformulação da Secretaria de Educação e o ensino noturno ia acabar. E aí, o que foi feito: pegaram todas as escolas que ofereciam o noturno e agruparam em escolas-polo. Então, por exemplo, se havia quatro escolas que funcionavam no noturno na mesma região, passaria a funcionar em uma só. Isso aconteceu porque a frequência do noturno era baixíssima, então hoje você começava o ano com uma sala de 30 alunos, amanhã só tinha 16... São muitas as dificuldades que o aluno enfrenta, inclusive para sair de casa, mesmo a escola tendo muita flexibilidade na questão da chegada do horário.

¹²³ O professor se refere à Escola Municipal “Florestan Fernandes”, localizada no bairro Jardim das Alterosas - 2ª Seção. Durante um período, a escola funcionava no terceiro turno como uma unidade do Centro Estadual de Educação Continuada – CESEC.

¹²⁴ O professor se refere à Escola Municipal “Maria da Penha dos Santos Almeida”, no bairro Cruzeiro do Sul, em Betim, escola em que trabalhou após a sua saída da Escola Municipal “Olímpia Maria da Glória”.

A escola tentou se manter funcionando mais um ano desse jeito, só que não tinha mais como eu ficar, então tive que sair. Foi nessa época que eu levei meu cargo para o turno da tarde em 2006. Fiquei no turno da tarde nessa escola, e logo depois, abriram algumas turmas à noite, então eu fiquei à tarde e de noite nessa escola, o “Maria da Penha”. Fiquei lá em 2006 e 2007. Nesse ano, se eu não me engano, encerrou o noturno e também não foi possível continuar. Depois eu fui convidado a trabalhar no pré-vestibular¹²⁵, também pelo mesmo coordenador do ensino noturno e lá eu fiquei um período. A gente ia de escola em escola; dava duas aulas em uma, depois dava mais duas em outra... Era muito bom também. Depois chegou um professor que era efetivo e que tinha perdido o cargo dele à noite e não aceitava trabalhar em outro horário. Esse professor, então, entrou no meu lugar no pré-vestibular.

Assim sendo, depois de 2007 eu não voltei mais para o noturno, porque não tinha mais vaga para eu ficar. Aqueles professores que ainda estão não abrem mão do lugar, porque gostam muito de trabalhar nesse horário e são pouquíssimas as escolas que funcionam à noite. Mas se eu tivesse oportunidade de voltar, eu pensaria sim, porque era muito bom.

De quase tudo eu tenho saudades. Eu sinto saudade dos meus alunos, de algumas turmas específicas... De dar aula para quem quer aprender e de aprender com eles; de conversar, de recebê-los, de ir embora às dez e meia da noite, e escutar: “Ó, professor, amanhã eu trago para o senhor tudo pronto”. Isso faz falta.

¹²⁵ A Prefeitura Municipal de Betim oferecia em algumas escolas municipais, um curso pré-vestibular para pessoas residentes na cidade e que comprovassem a conclusão do Ensino Médio em escola pública ou em escola particular como bolsista integral. Atualmente o curso ainda é oferecido, porém chamado de “Pré-ENEM”.

Silvana Aparecida Ferreira Bicalho Carvalhaes

Meu nome é Silvana Aparecida Ferreira Bicalho Carvalhaes. Fiz o curso de magistério no Ensino Médio e comecei o curso de Matemática na antiga FAFI. Terminei o curso, em 1991, e depois a FAFI se tornou UNI-BH¹²⁶. Atualmente eu trabalho com o Ensino Fundamental no Colégio Magnum, em Belo Horizonte e na Faculdade UNA, aqui em Betim, dando aula nos cursos de Administração, Pedagogia, Gestão Ambiental e outros cursos.

Na época em que eu estava fazendo a graduação, eu trabalhava na Educação Infantil. Minha diretora até brincou comigo e falou assim: *“Agora que você formou, vou te mandar embora, porque senão você não vai sair daqui e você tem que atuar na sua área”*. Concluí o curso em junho de 1991 e continuei até dezembro na Educação Infantil. No ano seguinte, realmente eu saí e fui para a área da Matemática. Comecei na Rede Estadual, dando aulas de geometria, e, no semestre seguinte, iniciei história na escola particular, no antigo PROMOVE¹²⁷, aqui em Betim, que hoje é Educare Pitágoras. Eu trabalhava com quinta e sexta série e fiquei lá de 1992 a 1996. Nesse intervalo de tempo, concomitantemente, em 1995 eu comecei na Suplência, na Rede Municipal de Betim. Aí foram dois anos em que eu fiquei na suplência e também na escola particular.

Fui convidada para fazer parte da equipe de suplência do Gigante¹²⁸, que seria escola piloto aqui em Betim da suplência. Nossa escola foi a primeira mesmo e logo depois vieram outras, mas a nossa equipe foi a primeira a estudar sobre o assunto. No início, nós pegamos os documentos de Contagem e também da UFMG para estudarmos e vermos como seria o perfil dos alunos, como iríamos trabalhar e que tipo de metodologia utilizar. Fazíamos isso em um dia de estudo. Na terça-feira a gente ficava a tarde toda estudando e, à noite, ia normalmente para a sala de aula. Nós tínhamos o nosso período de projeto e nos encontrávamos com o grupo todo da suplência. No início foram apenas os professores da escola e depois foi ampliando para encontros com outras escolas, pois era um número menor.

No meu grupo de suplência havia um professor de cada conteúdo: um de Matemática, Português, Geografia, História, Ciências... Era um profissional só de cada área, então o número de turmas era de acordo com esse número de profissionais. O restante da escola funcionava normalmente, com Ensino Médio.

¹²⁶ Trata-se do Centro Universitário de Belo Horizonte.

¹²⁷ PROMOVE foi uma das escolas particulares mais antigas de Betim.

¹²⁸ Silvana refere-se à Escola Municipal “Antônio D’Assis Martins”, conhecida em Betim como “Gigante da Vila”.

Eu não sei se vou me lembrar dos nomes dos professores, mas eu tinha muitos colegas de Matemática das outras escolas. Quando o grupo de escolas que oferecia a suplência era um pouco maior, nós nos juntávamos para ter assessoria de uma equipe da UFMG e nos separávamos por área. No grupo da Matemática era a Conceição¹²⁹ a nossa assessora; no grupo de Português também havia uma assessora da UFMG e isso acontecia em todos os outros conteúdos. Cada área do conhecimento tinha uma assessoria, até mesmo para entendermos o processo de aprendizagem do adulto, conhecer a clientela que estávamos recebendo e suas necessidades.

Nós pedimos essa assessoria. Como o pessoal da UFMG já tinha um projeto de educação de adultos, ficava mais fácil trazer a experiência deles para o nosso grupo de professores. Estávamos começando e queríamos saber como funcionar, como seria o projeto mesmo. Percebemos que era um público novo e diferente da realidade a que a gente estava acostumada. Durante o dia, a gente tinha uma realidade e, à noite, outra completamente diferente.

Eu percebo que hoje o perfil mudou muito. Na época quando começamos, nossos alunos eram pessoas, assim, mais velhas, que haviam ficado sem estudar porque trabalhavam e o trabalho não permitia. Tivemos experiências muito bacanas com um pessoal já com netos, mesmo aqueles que não tinham netos, mas os filhos já eram adultos, estudados. Tem um caso que me marcou muito, de uma senhora que era nossa aluna, havia feito a suplência de 1^a a 4^a séries e estava conosco de 5^a a 8^a. Ela conseguiu formar os filhos, um engenheiro e uma dentista. Havia sido alfabetizada há dois anos apenas. Ela lia com bastante dificuldade, uma leitura muito fragmentada. Nós perguntávamos para ela: "*Mas você entendeu o que leu?*". Ela conseguia contar o que tinha lido e tinha um raciocínio matemático muito bom.

Eu sempre tive essa curiosidade de entender como uma pessoa que não sabe ler tem um raciocínio lógico matemático muito tranquilo, como se a leitura não tivesse vínculo nenhum com isso. Um dia, eu perguntei a ela sobre isso: "*Olha, eu tenho muita curiosidade porque eu percebo isso, porque a pessoa não precisa ler para saber Matemática*". Ela respondeu: "*Uma coisa eu fazia – e eu acho que isso me ajudou – é que quando eu ia fazer uma receita, eu tinha que pedir à minha filha para ler para mim, porque eu não conseguia ler a receita, eu tinha muita vergonha disso. Então, para eu não ficar perguntando toda hora, o que eu fazia? Eu guardava as receitas, decorava para não precisar perguntar de novo*". Ou

¹²⁹ Silvana refere-se à Profa. Dra. Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca, da Faculdade de Educação da UFMG. Conceição foi assessora da área de Matemática na construção do Projeto Político Pedagógico da Suplência na Rede Municipal de Educação de Betim. Na época e até hoje, a professora integra ou coordena o Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG.

seja, o tempo em que ela estava fazendo isso, ela estava treinando o seu raciocínio. Além do mais, para um conhecimento mais básico, ela buscava outras estratégias que não precisavam necessariamente da leitura. Os alunos tinham muita facilidade de lidar com uma porcentagem, guardar os números; tinham uma memória muito boa.

Sendo assim, nós tivemos experiências muito marcantes mesmo. Eu mesma passei por situações assim, em que o meu conhecimento era pequeno diante do que eles me passavam. A troca era muito rica, porque eles vinham para a escola com muito mais vivência, uma série de coisas mesmo da vida, do cotidiano, que a gente, mais nova, não tinha. Às vezes eles chegavam e falavam assim: "*Ô, minha filha, mas é isso, assim*". Então eles também transmitiam uma coisa bacana! Era um relacionamento muito rico de ambas as partes, porque que a gente trocava muito.

A nossa metodologia funcionava bem, pois trabalhávamos através de projetos interdisciplinares. Lembro-me de um projeto que nós fizemos sobre a Amazônia que focou todos os conteúdos. Cada um de nós, cada conteúdo, contribuiu com aquele projeto. E, no final, havia a culminância que acontecia com relatos muito interessantes, em que a família dos alunos ia às apresentações. A gente fazia teatro, e eles vestiam fantasia mesmo. Chegavam lá e faziam as apresentações culturais, danças e comidas típicas, mostrando uma região muito diferente da nossa, com costumes bem distintos. As esposas falavam: "*Meu marido subir e fazer o que ele fez ali agora, eu nunca imaginei na minha vida!*". Às vezes, havia pessoas muito fechadas que buscaram o estudo justamente para amenizar essa correria do trabalho. E realmente a gente conseguia fazer isso porque eles chegavam à noite para estudar, mesmo tendo trabalhado o dia todo e era uma coisa assim leve, tranquila, muito prazerosa.

A gente conseguia fazer isso porque brincávamos muito com eles. Pelo fato de serem pessoas mais velhas, não havia essa questão de indisciplina que temos com adolescentes. O tempo que às vezes perdemos com os adolescentes na questão da disciplina e dos valores lá nós podíamos aproveitar, porque os valores deles eram muito interessantes e era na verdade, uma troca o que acontecia.

Nossas turmas eram mais de adultos, havia poucos adolescentes misturados. Eu vejo a mudança, porque a proporção do número de adolescentes que havia no início e o que tem hoje é grande. Não trabalho mais com Ensino Fundamental à noite, mas ouço comentários, pois tenho colegas professores que estão trabalhando ainda e a gente discute uma série de coisas. Se analisarmos como está sendo posto hoje, como hoje está sendo feito, acho que naquela época foi uma coisa muito mais rica. Não sei se porque hoje o perfil do noturno é aquele aluno que não conseguiu cumprir os estudos na faixa etária normal e a escola passa para a

noite, muitos ainda imaturos... Então, penso que não dá para aproveitar tanto como a gente fez naquela época.

Também tínhamos casos de inclusão, não só pela idade, mas pelas deficiências. Na escola havia alguns alunos quase cegos. Havia o caso de uma aluna que tinha apenas 20% de visão, porque ela tinha uma retina pigmentada. Ela me contava que a sua retina era toda “furadinha”. Durante o dia ela ainda conseguia enxergar porque a claridade ajudava, mas à noite era muito mais complicado. Por causa do reflexo da luz, ela quase não enxergava. Aí começamos a nos preparar para lidar com esse tipo de situação.

Certa vez vivenciei uma situação em que fiquei muito constrangida. À noite a gente brincava muito, isso era muito comum. Fiz um comentário na sala assim uma vez: "*Gente, vocês estão igualzinho cego em tiroteio*" e a menina com problema de visão na sala... Depois eu saí e pedi desculpas. A gente fazia essas brincadeiras, mas tínhamos que nos policiar, porque convivíamos com outras diversidades dentro da turma. Essa aluna era muito boa em Matemática, mas havia uma dificuldade em Português, por causa da leitura. Ela não conseguia ter a dimensão do tamanho da letra e nós ajudávamos. Ela sentava mais na frente da sala e era muito caprichosa.

Certa vez, durante a assessoria, uma professora deficiente visual veio falar conosco sobre a percepção dela de mundo, porque alguns pedem ajuda e outros não gostam de ser ajudados. Acontece isso mesmo, alguns têm um preconceito consigo próprios, "*não, pode deixar que eu consigo...*", e outros não. Precisávamos saber como lidar com uma situação dessas, por isso pedimos ajuda. Então, sempre que a gente sentia necessidade, alguém nos ajudava. Essa professora deficiente visual que veio não era da UFMG, era uma professora da rede mesmo, que veio relatar suas experiências para nós. Não ficávamos presos somente à assessoria da UFMG.

Sempre que sentíamos necessidade, a gente falava isso para a coordenação da suplência e eles mandavam os profissionais para conversar com a gente. Essas formações aconteciam às terças-feiras. A gente chegava à uma hora da tarde e ficávamos até às 18h com o grupo, estudando e discutindo. Só à noite é que a gente ia para a sala. Ali a gente fechava todos os projetos e combinava tudo. Isso acontecia toda semana. E a gente ainda falava: "*vamos aproveitar muito*", porque a gente não pode perder essa oportunidade de ter esse tempo. Se a gente começasse a não participar ou fizesse outras coisas, porque, por exemplo, às vezes o professor chegava e ia corrigir prova, não estava prestando atenção, então falávamos: "*Gente, não vamos fazer isso não senão perderemos nosso espaço!*".

Nessas reuniões, a gente fechava todos os projetos. Durante toda a trajetória da suplência, a gente discutia tudo nessa reunião e ia para a sala definindo tudo, porque era tudo novo, o projeto não estava pronto. Como vamos definir? Que tema trabalhar? Os alunos também ajudavam nessas escolhas. Tudo isso era discutido: “*Seu conteúdo vai trabalhar o quê? O meu o quê?*”. Matemática e Geografia, às vezes, não ficavam muito distantes, muita coisa de um conteúdo havia no outro que poderíamos aproveitar. Em Ciências, a mesma coisa, às vezes havia algum assunto que eu poderia entrar com a Matemática na parte deles, então a gente discutia justamente para isso.

Inicialmente, essas discussões aconteciam por escola, conforme a realidade de cada uma. Por exemplo, a minha escola já era mais central, as demais não. O “Barão do Rio Branco”¹³⁰, por exemplo, era uma escola mais com perfil de escola rural, hoje nem tanto, mas naquela época sim. Os moradores da região eram sítiantes, então, uma realidade diferente da nossa. A escola tinha liberdade de conduzir os seus projetos. Agora, existia uma espinha dorsal, vamos dizer assim, dos conteúdos. A gente discutia isso no grupo de Matemática.

Como o curso era de dois anos, não conseguiríamos fazer o que se faz em quatro anos, impossível. Tínhamos liberdade de selecionar quais eram os principais temas de cada conteúdo. Não ficávamos perdendo tempo com conteúdo muito abstrato, mas sim, tentávamos fazer com que os alunos vissem a aplicabilidade do conteúdo. Então, nos baseávamos nas tendências mesmo, tais como resolução de problemas, que trabalhávamos muito. Isso também chamava muito a atenção deles. Um pouquinho da história da Matemática também era interessante, pois chama a atenção, em qualquer idade, despertando o interesse. Conjuntamente, utilizávamos material concreto e jogos. Isso tudo era combinado entre os professores, nós trocávamos “muita figurinha”: “*Ah, eu estou trabalhando com uma estratégia que está dando certo e é diferente*”. Então, trocávamos ideias.

Os conteúdos que não poderíamos deixar de trabalhar eram porcentagem e um pouco de matemática financeira, porque faziam parte do cotidiano deles. Era uma forma de aproximar as nossas linguagens. As operações fundamentais também eram muito importantes, claro. Trabalhávamos as equações também, mesmo os alunos às vezes achando que era uma “coisa” muito difícil. Mas depois eles mudavam de ideia, quando percebiam a contextualização. Eu aprendi isto muito com a Conceição. Na época, a gente discutia que: “*Ah, tem que ser a Matemática do cotidiano, tem que ser uma coisa do cotidiano*”. Certo dia

¹³⁰ Silvana refere-se à Escola Municipal “Barão do Rio Branco”, localizada na Rodovia MG 050 - Estrada de Esmeraldas – Vianópolis, em Betim. Há certo tempo, a escola era considerada rural. Porém, com o crescimento da cidade, a escola atualmente se encontra em zona urbana.

ela me disse sobre isso: "*Silvana, mas olha só: vamos definir isso, o que é Matemática do cotidiano? A gente vai deixá-los apenas no cotidiano deles?*". Isso é uma coisa que eu não me esqueço! Realmente eu vou trazer o cotidiano, mas tenho que mostrar a parte acadêmica, que não pode ser deixada de lado. Eu tenho que mostrar para eles o significado, mas, eles não podem entrar e sair da escola sem que isso faça alguma diferença em sua vida escolar.

Às vezes a gente fica achando que "*ah, não, mas a resolução desse problema aqui eu resolvo no sinal vendendo bala*" é a mesma que eu faço em sala de aula, mas não é. Daí a importância de mostrar a parte acadêmica, pois saber o significado é aproximá-lo mais da realidade. Fomos construindo isso juntos porque eu também estava começando a trabalhar com a Matemática, naquela época. E aí vem muita coisa, muitas tendências novas, muita nomenclatura que a gente, às vezes, não consegue definir e perceber. Então, eu acho que a assessoria foi muito útil nesse sentido, dessas discussões: "*Não, espera aí, o aluno vai entrar e sair do mesmo jeito? Não vai, a academia tem que fazer uma diferença. Qual vai ser essa diferença? Vamos formalizar sim, mas com algo significativo para ele*". Precisamos entrar em sala já com essa visão do que ele fez e do que fará. Ele não precisa saber disto, mas eu preciso, porque preciso saber até onde posso ir e até onde ele dá conta de chegar.

Nesse sentido, eu trabalhava muito com estes conteúdos de porcentagem, resolução de problemas, as equações de primeiro e segundo graus. Também tinha a questão da estatística, que eles liam nos jornais. É uma tendência muito forte: "*Nossa, a gente está analisando gráficos*". Havia turmas em que a gente conseguia avançar mais. Claro que tínhamos que respeitar também um pouco o limite das turmas, porque eram bastante heterogêneas. Cada aluno vinha de uma realidade diferente; uns fizeram a suplência, outros tinham feito aquele MOBRAL¹³¹. Eu tinha lido sobre isso na época da faculdade. Os alunos mesmo se culpavam sobre isso: "*Não, professora, mas, eu fiz o MOBRAL*". Então, eram várias realidades. Tínhamos que ter muito tato para lidar com essa diferença.

Sinto que minha leitura foi mudando ao longo do tempo, de entender o que os alunos estão falando. Era como se eles estivessem abrindo mesmo os horizontes. Eu sempre encontro com esses ex-alunos na rua. Uma vez encontrei-me com um deles, um senhor, que me falou assim: "*Ô professora, quando você chegava na sala e falava comigo assim: 'nossa, mas, isso aqui tem n possibilidades de resolução, n possibilidades de vocês enxergarem'. Aí eu olhava para você e pensava assim: 'nossa, o que é esse n, meu Deus do céu?'*". Eu disse: "*Ô Chico, é*

¹³¹ O MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização, foi criado pela Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967. Segundo Haddad (2000, p. 114), “passou a se configurar como um programa que, por um lado, atendesse aos objetivos de dar uma resposta aos marginalizados do sistema escolar e, por outro, atendesse aos objetivos políticos dos governos militares”.

mesmo? Por que você não perguntou?'. Ele respondeu: *"Não professora, agora eu entendo, quer dizer que você tem várias possibilidades"*. Eu falei: *"Olha, então valeu a pena"*.

Os alunos têm o maior carinho com a gente até hoje; onde nos encontram vêm nos dar um abraço. Eu estava grávida na época e hoje eles perguntam pela minha filha: *"Nossa, gente, minha filha está mais alta que eu, uma moça"*. Eles me ensinaram muito, quando eu chegava na sala e não sabia direito os sintomas da gravidez. Eu só tive uma filha e eu sou a filha mais velha, fui a primeira a ter filho. Eu sentia os sintomas e não sabia direito o que era. Um dia eu estava sentada em casa quietinha, fazendo uma salada para o almoço e senti minha barriga mexendo como se fosse uma gelatina. Aí eu cheguei na sala de aula à noite e comentei com uma aluna, uma senhora, que me disse: *"Ô, minha filha, é o seu neném que já está mexendo. A sensação que se tem é essa"*. E assim, aconteceu com uma série de coisas. Eu não tenho mãe, ela já tinha morrido e o meu meio era de meninas solteiras ainda. Eu não tinha experiência. As minhas alunas é que compartilhavam as suas experiências comigo e ainda riam de mim: *"Ah, não! Não é possível que você não saiba?"*. E daí, surgiam muitas conversas: *"Ah, mas, também, gente, quantos filhos vocês têm? Me contem aqui"*. A troca da experiência de vida deles e a minha experiência acadêmica.

O perfil dos alunos era essencialmente de trabalhadores, donas de casa. A gente tinha pedreiros, pintores, comerciantes... Havia rapazes mais jovens também, que estavam fora da faixa etária normal daquela série e que eram trabalhadores de serviço braçal mesmo, de carregar peso o dia todo. Pelo fato de a escola ser no centro da cidade, eu acho que atendia tanto aos moradores da região quanto aqueles que saíam do trabalho e iam direto para a escola, pela facilidade de acesso. Para quem trabalhasse aqui no centro durante o dia, ficava muito mais fácil se matricular aqui na escola central, porque aí eles já economizavam com gasto de transporte. Depois, quando começaram as escolas dos bairros, aí se ampliou mais um pouco, e havia aqueles que preferiam estudar mais próximo de casa. Nossas aulas começavam às 18h30min.

Eu trabalhava com duas realidades ao mesmo tempo, a escola particular durante o dia e a suplência à noite. Até hoje eu convivo com duas realidades muito diferentes, pois eu tenho à tarde o Ensino Fundamental e à noite eu tenho faculdade, porque eu dou aula no Ensino Superior. É engraçado, porque sempre lidei com duas realidades completamente diferentes, mas eu acho que a minha responsabilidade, o meu entusiasmo, o meu rigor de organização, de ter sempre um bom material é sempre o mesmo. Eu sempre deixo isso muito claro. Agora, a forma de lidar é diferente. Então, por exemplo, eu podia chegar e fazer uma brincadeira com os adultos que eu não podia fazer com os adolescentes à tarde, ou mesmo o contrário, às vezes

uma brincadeira que eu fazia com os adolescentes durante o dia não era adequado eu fazer a noite. Até mesmo a forma de falar, de mostrar o conteúdo era diferente. Às vezes, eu contava um caso de um lugar para o outro, levava uma experiência para outra e eles achavam interessante, até mesmo contar um pouco da gente também. Porém, eu gosto de deixar muito claro o meu limite e o limite do aluno, isso eu sempre gostei muito de deixar estabelecido.

Quando você comenta alguma coisa do que você faz fora, isso de alguma maneira traz o aluno para mais próximo da gente. Ele vê que estamos ali, pois muitas vezes ele pensa que não temos vida. Então essa troca é muito interessante, Para mim isso é muito tranquilo. À noite temos a tranquilidade de ter disciplina, além de uma questão forte de responsabilidade de organização. Isso era muito importante porque Matemática sem organização e sem responsabilidade fica muito difícil. É uma matéria muito exigente, então creio que com os adultos era mais fácil isso. Bastava apenas eu chegar e falar: "*É para estudar*", e pronto. Agora, para o adolescente, "as janelinhas" estão todas abertas. Rapidinho eles aprendiam. O adulto não, eu tinha que falar uma vez, duas, três, e mesmo assim eles ainda tinham muita dificuldade.

Eu vivenciava certa angústia por ter um tempo menor para ensinar uma gama de conteúdo enorme e ainda pensar em um perfil de aluno que era diferente. Mas isso acontecia independente dos lugares que a gente passa e dos níveis de aluno com que você trabalha. Acho que essa tensão é sempre parte da gente, de se sentir às vezes engessado, porque você até quer avançar mais, mas fica limitado. Eu brinco até hoje sobre isso, porque, de manhã e à tarde, eu tinha que ser acelerada porque o adolescente é acelerado. À noite eu chegava e pedia: "*Gente, se eu acelerar muito vocês me desaceleram*". Até hoje eu faço isso na faculdade. Isso porque a gente tem muita tendência de levar o ritmo que empregamos à tarde para a noite A gente continua... Então eu sempre tive que mediar mesmo, porque meu ritmo à tarde era um e à noite era outro completamente diferente. Mas o que eu priorizo? O aluno; toda a vida foi ele. Então, não adiantava eu, mesmo com a minha angústia de pensar que podia avançar mais no conteúdo, eu tinha que respeitar o limite deles. Então, procurava fazer muito isso: "*Olha, gente, vem que vocês conseguem, vocês vão me acompanhar*". Eu sabia que eles iam me acompanhar, mas na velocidade deles. Eu tinha que respeitar isso, senão eles ficavam para trás mesmo, e aí não adiantava. Eu sempre consegui mediar isso. Às vezes, a angústia é minha, mas acho que consigo não passar muito disso para eles. Claro que eu enxergava que eles iam precisar de muito mais coisa, mas é o limite da pessoa, então eu sentia que deveria respeitar.

Eu percebia que o aluno da suplência queria uma matemática mais formal, vamos dizer assim. Lembrei-me agora de um fato que para mim foi desgastante. Uma aluna chegou e falou comigo: "*Não, mas, desse jeito não dá, do jeito que você está fazendo não é o certo*". Eu questionei: "*Porque que não está certo?*". Ela respondeu: "*Sabe porquê? Porque você tem que passar uma equação para gente e a gente fazer várias iguais a essa, repetir*". Nessa hora eu girei 180 graus o calcanhar e falei para ela assim: "*Nossa, se você estiver procurando uma professora assim, essa não serei eu. Você vai ter que procurar outra, porque realmente eu não vou fazer isso. Treinar vocês eu não vou fazer. Não vou. Porque isso é "siga o modelo" e isso já caiu tem muito tempo*". E olha que naquela época nós já estávamos com aquela inquietude, discutindo sobre essa questão de um ensino tecnicista.

Então, hoje eu posso falar que não faço isso mais, ou, se fizesse, seria um percentual de 15 a 20% somente, porque há alguns conteúdos de Matemática que ainda necessitam dessa intenção. Os outros 80% a gente vai contextualizando e fazendo com que se relacionem. Quando a aluna me pediu isso, e ainda brava, eu fiquei séria também: "*Pois, então, você procure outra professora, porque essa não serei eu. Não vou te dar um modelo para repetir, repetir, repetir e fazer a mesma coisa na hora da prova. O modelo está lá e você decorou. Não! Você tem que aprender, entender porque isso acontece; porque se você entender o porquê, não precisa decorar. Quando você olhar aquele assunto em qualquer contexto que tiver, você vai perceber*". Essa discussão demorou muito tempo. Fiquei bastante nervosa nesse dia, pois estávamos tentando fazer mudanças e a gente com tanto trabalho, articulando os conteúdos, que não eram fáceis... A gente pesquisava demais, estudava demais e ela ainda chegar com essa cabeça... Era uma aluna que precisava ser lapidada, pois até a forma de ela lidar com a gente era muito grosseira. Aos poucos, fomos conversando, mostrando as coisas para ela. Claro que encontramos muitos alunos desse jeito. É muito mais fácil para quem gosta, de pegar, decorar e, na hora, refazer tudo achando que está sabendo fazer.

Eu lembro-me muito bem dessa situação! Engraçado que me lembro até da cena! A aluna disse ainda: "*Ah, mas eu vou conversar com a supervisão, com a direção*". Na mesma hora eu respondi: "*Você tem todo o direito de reclamar. Só que eu não acredito em um ensino dessa forma e não vou ser eu que vou te ensinar desse jeito*". A aluna então ameaçou: "*Ah, então eu vou ter que mudar de escola*". Eu não deixei por menos: "*É, você vai ter que ver se vai achar uma escola que realmente faça o que você quer. Agora, o que nós aqui estamos querendo é outra coisa, é que vocês mudem mesmo essa consciência*". Havia alguns alunos desse jeito, uns mais acentuados e outros menos, que enxergavam a Matemática da mesma forma que era ensinada antes, aquela repetição, sem contexto algum. Não precisava de ler, só

de “bater o olho” já sabia que era uma equação que tinha que resolver; ler um problema e tirar a variável para montar a equação... Isso mexeu muito comigo.

Eu falo que é muito mais fácil construir do que desconstruir um conceito, por isso, temos que ter muito cuidado ao ensinar para o aluno. Quebrar esse paradigma foi realmente uma coisa muito difícil, por isso, foi importante que o grupo de professores fosse muito coeso. Todos tinham o mesmo discurso. Nossos combinados eram feitos em nessas reuniões: “*vamos fazer dessa forma porque a intenção é essa, essa e essa, o objetivo é esse, a gente quer chegar a esse ponto aqui*”.

Vejo que a Matemática era a disciplina mais temida e ainda é. Acho que conseguimos aos poucos quebrar um pouco desse pré-conceito, porque os alunos já vêm com isso. Às vezes nem começamos um novo conteúdo e eles já assustam. Por exemplo, quando eu estava começando com produtos notáveis, polinômios, um aluno disse: “*Nossa, é difícil demais! Eu estive olhando e também já fiquei sabendo que é a matéria mais difícil do ano*”. Isso era uma coisa que eu não queria que acontecesse. Eu tentava argumentar: “*Isso é um pré-conceito. Você nem sabe o conteúdo ainda. Isso acontece quando a gente acha que a Matemática é muito chata, mas na verdade, é que você não sabe ainda. À medida que você for aprendendo, você vai vendo e vai gostando, porque ela é muito bonita mesmo, mas você tem que ter olhos para isso, tem que dar espaço. Se você chegar com esse pré-conceito, realmente você não vai achar bom*”. Eu começava com alguns jogos sobre o assunto. Quando terminava, eu pedia para registrar: “*Vocês já fizeram um polinômio. Já estão fazendo as operações com os monômios sem em saber o que são*”. Na época eu fazia muito isto.

Eu acredito que, se eu voltasse hoje, claro, com a experiência que vamos adquirindo ao longo dos anos, seria muito melhor. Eu teria outro olhar, e às vezes, outra capacidade de fazer com que eles enxergassem também de outra forma e, de tal modo, aprendessem mais. Mas mesmo assim, naquela época fizemos muito. Acho que depende da vivência, do momento, da época, do apoio que temos. Disso não posso reclamar, pois nós tínhamos na escola pleno apoio da direção e da supervisão pedagógica. A nossa supervisora era muito parceira¹³². Acho que isso também fez diferença porque ela ajudava a gente, participava das reuniões, estava sempre inteirada de tudo.

O projeto de suplência começou em caráter experimental no ano de 1995. No início, acho que éramos apenas duas ou três escolas, já em 1996 houve uma ampliação. Quando começamos a ter essa assessoria, que eu não me lembro direitinho o ano, já havia um número

¹³² Silvana cita a supervisora Mônica Raquel de Azevedo, que também compõe o grupo de colaboradores de nossa pesquisa.

maior de escolas. Já nos encontrávamos o “Barão do Rio Branco”, o “Olímpia”¹³³... Não me lembro das outras escolas. Em nossa escola o movimento para implantação da suplência iniciou em 1994. O Eutair¹³⁴, que era diretor da escola naquela época, já estava olhando a documentação necessária e visitando algumas escolas de outras redes para buscar experiência. Lembro-me de que fomos depois visitar algumas escolas de Contagem e de Belo Horizonte, para escutar o relato dos professores, o que eles já tinham feito; como estavam, quais os projetos com que trabalhavam. Essa foi uma iniciativa da nossa escola.

Fomos mais para trocar experiências mesmo. A gente levava nosso material para o grupo deles e trazíamos o deles também. Na época, a discussão sobre a “Escola Plural”¹³⁵ era muito forte, nós líamos muito os textos de Miguel Arroyo¹³⁶. Eu acho até que foi nessa época que ele veio a Betim, participar de um seminário conosco no Rodoviário¹³⁷. A Rede Municipal de Belo Horizonte já estava com bastante material preparado. Como foi Arroyo quem deu suporte lá, a Rede Municipal de Betim aproveitou e ele veio falar conosco. A gente participava de muitos eventos. Foi um investimento muito grande que a Prefeitura estava fazendo nesse resgate mesmo dos adultos. Foi um momento muito criativo, com muito suporte e apoio.

Nós desenvolvíamos muitos projetos. Na época de eleições, por exemplo, a gente fazia todo um projeto com eles, mostrando quais os tipos de votos que existem, conscientizando mesmo. Fazíamos uma discussão sobre essa ideia de compra de votos. Lembro-me de recebermos um material muito bom sobre o assunto. Lemos e estudamos antes, e depois cada professor fazia uma parte, cada um trabalhava num tipo de voto para eles se conscientizarem. Depois, a gente finalizava o projeto com palestras, reuniões; às vezes, trazíamos pessoas de fora para falar para eles.

¹³³ A professora cita a Escola Municipal “Olímpia Maria da Glória”, situada no bairro Jardim das Alterosas, em Betim.

¹³⁴ Eutair dos Santos foi diretor da Escola Municipal “Antônio D’Assis Martins” de 1994 a 1998 e exerceu o cargo de Secretário Municipal de Educação e Cultura de Betim no período de 1999 a 2000. Atualmente está no seu quarto mandato como vereador na cidade de Betim. É professor de História da Rede Municipal de Educação.

¹³⁵ Escola Plural foi uma experiência realizada na Rede Municipal de Belo Horizonte na década de 1990 que tinha por objetivo reorganizar o ensino. “Questionava alguns pilares da escola e propunha mudanças, como a implantação da chamada seriação, com o intuito de levar em conta o tempo de aprendizado de cada aluno. A iniciativa deixou de ser adotada em meados da década de 2000”. Informação disponível em <<https://www.ufmg.br/online/arquivos/018743.shtml>>. Acesso em 04 de set. 2014.

¹³⁶ Miguel González Arroyo, sociólogo e educador espanhol, é professor titular emérito da Faculdade de Educação da UFMG. Foi Secretário Adjunto de Educação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, coordenando e elaborando a implantação da proposta político-pedagógico Escola Plural. Acompanha propostas educativas em várias redes estaduais e municipais do país. Conferir seu currículo lattes em <<http://lattes.cnpq.br/0892315644984139>>. Acesso em 19 de março de 2015.

¹³⁷ Silvana refere-se à sede do Clube Atlético Rodoviário, cuja sede era muito utilizada para eventos na área de educação em Betim.

Algumas vezes a culminância e apresentação final dos projetos aconteciam para outras escolas. Cada escola fazia uma apresentação, de uma forma, às vezes era até o mesmo tema e aí reuníamos as escolas para ver como cada uma tratou o assunto. Era um grupo de alunos apresentando para outras escolas. Uma troca mesmo. Às vezes, as apresentações aconteciam em forma de dança, outros fizeram teatro, outros fizeram pintura ou poesia. Era mesmo uma troca, mas havia um nome que colocamos para esse projeto; agora eu não vou lembrar. A Prefeitura dava condição e havia ônibus para levar os alunos. Essas apresentações aconteciam em diversos lugares, mas lembro-me bastante de ser no Ginásio Poliesportivo. Era como se fosse uma feira de ciências, porém, gigante, com várias escolas, aberta. Havia várias formas de exposição mesmo.

Depois, foram diminuindo esses projetos, mesmo porque foi mudando o perfil do aluno também. Hoje, o perfil de idade do aluno diminuiu. Eu não concordo com isso, acho que deveria ter uma cobrança maior. No período da suplência havia reprovação, o aluno precisava atingir o mínimo de 60 pontos para ser aprovado, sendo que o curso era por semestre. Na verdade, nós colocávamos o conceito, só que a gente sabia e eles também sabiam que havia um percentual. Eu sempre colocava: muito bom, ótimo, bom, regular ou ruim, mas quantificando. Nunca deixava de ser numérico, eu não consigo desvincular o número disso. Então, às vezes já corrigia, colocava um percentual também. Não era uma nota fragmentada como normalmente fazemos. Se a avaliação vale 10, eu já colocava o percentual. Então, eles já sabiam qual era o desempenho, eles tinham consciência.

A caracterização da modalidade tanto do CEAN quanto da suplência acabou sendo pela idade. Porém, mais no final da década de 1990, o perfil já havia começado a mudar. Antes, nós tínhamos o trabalhador e o adulto trabalhador. Em meados de 1998, 1999, nós já tínhamos um perfil diferente. Quando você olhava a minha turma, via que só tinha adolescente. Já veio aquele adolescente que estava fora da faixa durante o dia e veio para a noite... E o senhor já ficava reclamando porque estava na mesma sala... Houve mesmo esse embate da diferença de faixa etária, e aí, a gente tinha que conscientizar esse jovem que, se ele quisesse continuar, o processo era esse, que ele tinha que se adequar, tinha que respeitar. Nessa época, nós já começamos a viver esse conflito.

Esse conflito também acontecia nas aulas de Matemática. Os mais jovens tinham uma facilidade maior de aprender e o ritmo deles era diferente. Esse conflito foi muito marcante mesmo. Alguns alunos falavam: "*Nossa, eu não estou conseguindo acompanhar... Espera, vai devagar*". E o jovem já estava lá na frente. E aí é assim: quando ele já sabe, perde o interesse, começa a conversar mesmo e muda o clima da sala. Tivemos que tentar equalizar isso. E aí, o

senhor, que era mais responsável corria atrás e, às vezes, acompanhava o adolescente. Era mais fácil para os adultos acompanharem os adolescentes do que eles acompanharem os adultos.

Porém, era bastante complicado. Os mais velhos precisavam de mais silêncio, não conseguiam raciocinar com o outro falando mais alto, discutindo. A gente tinha que ficar pedindo... Aquele clima de tranquilidade já começou a ser abalado. Entraram os adolescentes mais barulhentos, não querendo, às vezes, participar, porque o adulto participava das apresentações, e o adolescente já ficava receoso: "*eu não vou pagar esse mico aqui na frente de todo mundo*". Esse aluno achava que ali não era o lugar dele: "o meu lugar é de manhã, com o pessoal da minha idade". Contudo, ao mesmo tempo, ele gostava da liberdade que tinha, porque pela manhã você é muito mais vigiado. Então, pelo fato de o adulto ter mais liberdade, isso o jovem gostava de partilhar. A gente não podia tratá-los como adolescentes. Portanto, eles tinham certa liberdade mesmo, essa coisa de sair de sala e nós dizermos: "*Não, olha, você tá saindo de sala*". A gente não fazia esse tipo de chamada de atenção. Isso os adolescentes gostavam, pois para eles, era bem conveniente.

Depois da suplência vieram as discussões sobre a "Escola Democrática". Foi nessa época que aconteceu o acidente com o prefeito, justamente em uma dessas reuniões dessa discussão¹³⁸. Porém, no período em que eu fiquei, acho que mudou, mas depois que eu saí não vi existir uma mudança assim, tão radical mesmo, foi mesmo uma adaptação. Continuamos fazendo tudo do mesmo jeito. Mudou o nome, porque aí já não era mais suplência, era Educação de Jovens e Adultos. Inclusive, houve uma discussão intensa sobre esse nome. Queríamos colocar "jovens adultos trabalhadores", mas alguns colegas questionaram: "*E se o aluno estiver desempregado?*". Lembro-me de que foi uma discussão muito interessante. Uma mudança tão sutil à primeira vista, mas que fazia diferença, pois pensamos que acrescentar a palavra "trabalhadores" pudesse constranger aqueles que não o fossem naquele momento, talvez eles pudessem achar que estivessem fora do perfil. E eram exatamente essas pessoas que queríamos trazer para a escola, para que eles se qualificassem para conseguir um emprego.

Eu participei das mudanças, estudamos em grupo, fizemos discussões sobre democratização. Eu tenho uma visão hoje de que não é a forma que de democratizar que vai

¹³⁸ No Congresso Municipal de Educação, em 1997, o então prefeito de Betim, Jéssus de Almeida Lima, sofreu um atentado, em que levou dois tiros. O evento acontecia no CETAP – Centro Técnico de Artes Profissionais, situado no bairro Angola e havia 600 participantes. O presidente da Câmara de Vereadores da cidade na época, José do Nascimento Elias, foi acusado de ser o mandante do crime. Informação disponível em <<http://tribunadebetim.com/antigo1/modules/news/article.php?storyid=1170>>. Acesso em 27 de abril de 2015.

mudar o cenário. Às vezes, eu fico achando que a gente falava demais.... É o “dominante” e o “dominado”, estamos lidando com a classe dominada e temos que fazer com que eles enxerguem e tomem o seu lugar...

Eu fico pensando também sobre a forma como as políticas públicas estão conduzindo isso hoje. Não sei se eu tenho uma visão dominante, mas acho que não é desse jeito. Não é chegar e falar assim: “Agora a gente não vai dar nota” e o nosso aluno vai entrar com uma idade X e sair com uma idade Y¹³⁹. Eu acho que é elevar o nível da qualidade e não tirar o poder da reprovação, achando que “Ah não, o professor é rigoroso demais, ele que quer reprovar...”. Penso que essa democratização passa por outra discussão. Vamos melhorar, tem muita gente boa nessa educação pública, muito professor bom, muito profissional de altíssima qualidade para realmente elevar esse índice das provas externas, concursos externos. Então eu acho que essa discussão, não sei se foi, na minha opinião, conduzida da forma como deveria, em um país com as características que nós temos.

O que eu observo é que, mesmo sendo CEAN, o curso em si continuava do mesmo jeito. Eu continuava da mesma forma, corrigindo, usando percentual. O curso também era semestral. A gente tentava adequar o conteúdo, por exemplo, para cada semestre uma série. E, por isso, tivemos que filtrar muito, porque só tínhamos seis meses para trabalhar o essencial daquela série.

A proposta da “Escola Democrática” era construtivista. Nessas reuniões de discussão, nós definíamos: “*Não, se é uma escola de perfil construtivista, nós temos que discutir com os alunos. Qual é a pergunta deles? O que eles querem aprender? O que é de interesse deles?*”. Então, a gente discutia primeiro para saber como conduzir isso junto aos alunos. Entretanto, eu acho que o construtivismo foi aplicado de uma forma, em minha opinião, muito estranha.

O período de 1995 e 1996 foi mais intenso mesmo. Havia um calendário das reuniões, e depois, esses encontros entre as escolas, essa troca. Aí a coisa começou a esfriar um pouco. No início, todos estavam unidos, era muito bacana, todos trabalhando juntos. Mas depois, me parece que a coisa foi se firmando também, fomos ganhando experiência e autonomia para nos organizarmos, justamente porque cada escola tinha um perfil. E então, quando as escolas começaram a ser acompanhadas pelas regionais pedagógicas¹⁴⁰, os encontros passaram a ser divididos por região. O número de alunos aumentou muito. Ficavam inviáveis os encontros

¹³⁹ Silvana refere-se a alguns pilares da proposta pedagógica dos “Ciclos de Formação Humana” que estavam sendo implantados na mesma época na Rede Municipal de Betim. (Cf. Betim, 1999a).

¹⁴⁰ Segundo Alfredo Rodríguez, colaborador desta pesquisa, a implantação das regionais pedagógicas na Secretaria Municipal de Educação aconteceu em sua gestão como coordenador, no fim da década de 1990.

entre os alunos, por exemplo, porque não havia mais lugar que comportasse as apresentações, já não podiam mais ir todas as escolas.

Acredito que, desses cinco anos em que trabalhei com alunos jovens e adultos, o que mais vi de diferencial foi a questão do trabalho com projetos interdisciplinares ou, pelo menos, multidisciplinares. O aluno falava assim: "*Nossa, tem questão dessa Amazônia para todo lado! Pego a prova de Matemática, o assunto é a Amazônia, na prova de Geografia também é*". Nós conseguíamos trabalhar em cima daquele assunto. Realmente, não é uma coisa fácil de ser conduzida. Exige muita pesquisa, muito empenho e um olhar muito amplo; porque às vezes há coisas que nós desconhecemos das outras disciplinas. Conseguir realmente trabalhar junto não é fácil. E, às vezes, a gente pega um fragmento do trabalho e fala assim: "*Vou colocar Matemática*". A estatística ainda consegue permear os assuntos, mas o restante do conteúdo realmente não tem jeito. Então, eu acho que é um projeto que faz a diferença, até mesmo no olhar do aluno.

Eu gosto muito de trabalhar com aluno que tem dificuldade. Ah, esse é um desafio que eu gosto! Sempre gosto de pegar as turmas mais fracas. Penso que aquela turma que rende mais, que dá conta, também precisa, sim, de um bom profissional. Um aluno brilhante ele precisa sim. Mas aquele que tem dificuldade, eu acho que precisa ainda mais. Porque o que tem menos dificuldade você vai só jogando a coisa e ele conduz, caminha; você mostrou o caminho ali e ele vai. Agora, aquele que tem dificuldade precisa de mais ajuda... Hoje eu fico pensando que não sei se eu iria sentir muita diferença, porque o aluno de faculdade com que trabalho aqui em Betim também tem um perfil assim. Então, não sei se falar se eu me desvinculei realmente da Educação de Jovens e Adultos, porque vejo que eles estão ficando mais jovens, mas os problemas são os mesmos.

Eu saí da Rede Municipal de Betim no final de 1999. Em 2000, fui fazer uma especialização em Educação Matemática, na UNI-BH. Fiz também uma especialização em Psicopedagogia. Depois, eu comecei a fazer umas matérias isoladas do mestrado em Educação Matemática na UFOP¹⁴¹. Mas não cheguei a ingressar no mestrado, pois tendo duas realidades diferentes, a escola e a faculdade, ficou bastante apertado. Eu não podia largar o Magnum porque faltava pouco tempo para a aposentadoria. Eu já tenho 31 anos de sala de aula, mas ainda faltam comprovação de alguns anos, então não poderia perder. Se eu largasse a faculdade, também seria incoerente, pois eu estaria cursando o mestrado justamente para dar continuidade lá... Agora eu resolvi, não é isso que eu quero, porque seria uma correria maluca.

¹⁴¹ A UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto oferece o curso de Mestrado Profissional em Educação Matemática.

Eu teria que abrir mão de uma série de coisas, e nessa fase em que eu estou... Optei por continuar na faculdade. Eles estão exigindo mesmo a titulação, tem que ter especialização, depois exigem o mestrado e o doutorado, mas vou ficando enquanto der.

Diante disso, eu preferi montar um espaço pertinho da minha casa – não pego trânsito – para dar aulas particulares. Com a minha experiência, tem dado certo. Tenho alguns alunos com uma dificuldade imensa, então vê-los deslanchando é muito bom. Fora que um acompanhamento individual é outra coisa, você tem muito mais espaço para trabalhar com o aluno. Não foi uma opção fácil, pois eu adoro estudar.

Eu gosto muito do que faço. Eu falo para os meus alunos: "*Estou aqui porque eu escolhi, foi opção, eu já sabia dessa questão de remuneração*". Contudo, ao mesmo tempo, eu vejo a realização. Hoje tenho ex-alunos do Magnum que já são meus colegas de equipe. Isso para mim é ótimo. Os alunos da faculdade também já estão no mercado... Cada vez mais fico sabendo que passaram no concurso, que estão trabalhando, que se efetivaram. Então, acho que a realização que busquei aos poucos, eu vou colhendo assim. E eu gosto, nossa! Adoro. Se sentar para falar de coisas assim eu fico o dia todo...

Mônica Chateaubriand Domingues

Meu nome é Mônica Chateaubriand Domingues, nasci em Belo Horizonte e moro em Sarzedo. “Morri no trânsito”, por isso fugi de Belo Horizonte. Sou formada em Matemática, Física e Desenho Geométrico. Estudei na Faculdade Newton de Paiva, em Belo Horizonte, e me formei em 1982 ou 1983, não tenho certeza. Essa formação em Desenho Geométrico me ajudou muito na parte da geometria, já com Física eu nunca trabalhei. Fiz pós-graduação em Metodologia do Ensino Superior, mas eu gosto mesmo de trabalhar com o Ensino Fundamental. Terminei a especialização talvez uns dois anos depois, mas parei por aí e desde então foi só trabalhar mesmo.

Hoje eu diria que estou emburrecendo, porque está tudo muito fraco, não há muitas exigências, então a gente fica sempre com o mesmo “beabá”. Eu trabalho na Rede Municipal de Betim em dois horários. Na época em que trabalhava no noturno, eu também trabalhava à tarde. Na área da EJA, não me lembro de ter participado de alguma formação específica. A gente era muito “largado”. Tirando aqueles cursos para se pressionar e “mandar” o povo para a frente para evitar reprovações, não teve nada demais, como até hoje não tem muita coisa.

Pensando na época em que eu era estudante, eu acho que era inconcebível não estudar. Primeiro, porque a escola era o “caminho de libertação”, sobretudo para nós, mulheres. Era uma forma de ter nossa independência e conseguir um bom emprego, mesmo que os nossos pais não forçassem. Lá em casa nós éramos 14 irmãos, então nossos pais nem nos enxergavam. Nossa mãe não dava conta, mas a presença dela em casa, querendo ou não, mesmo que não “te vendo”, era valorosa, enquanto o pai ia trabalhar. Estudar era algo que eu não questionava; tinha que estudar e pronto. Eu gostava, até achava bom. Sempre gostei muito de Matemática e, por isso, as pessoas me admiravam muito: “*Nossa, você deve ser inteligente, porque gosta de Matemática*”. Acho que isso me encaminhou para fazer o curso de Matemática.

Ser professora foi consequência ou um acidente. Hoje, digo que foi a melhor escolha da minha vida. Eu trabalhava com informática em uma empresa de processamento de dados de fundo de garantia. Naquela época, não era a Caixa Econômica Federal a responsável por esse trabalho, vários bancos trabalham com isso. Era um trabalho de cálculo puro. Nesse período, eu estava me formando e uma amiga me convidou para começar a dar aula: “*Mônica, uma professora vai entrar de licença maternidade lá na minha escola de Ibirité. Você poderia ficar lá no lugar dela*”. Era uma escola da Rede Estadual de Ensino. Eu falei: “*Deus me livre, não vou dar aula não. Eu não quero esse trem para a minha vida não*”. Ela argumentou:

“Não, é só para ‘quebrar o galho’ da escola. Ajuda lá! São apenas três meses, aí a moça volta e acabou”. Professor tem essa mania... Eu sei que eu acabei indo os três meses, a moça não voltou, resolveu criar o seu filho e eu fui ficando, ficando... A empresa que eu trabalhava fechou e acabei “caindo” na Educação. Em seguida, apareceu um concurso em Betim e eu fiz. Depois apareceu outro e eu fiz de novo.

Hoje eu diria que vou aposentar gostando do que faço, mas vejo que há muitos problemas. Preocupa-me muito a doença mental dos professores. Acho que está faltando, seja nas redes municipais ou estaduais de educação, um cuidado com a saúde do professor. O que mais tem é professor pirado... É uma realidade. Temos alguns casos aqui na escola¹⁴². Dizem que ele era professor de Português e dos bons! Eu não cheguei a vê-lo normal. É muito triste ver isso. Eu tinha uma colega que há cerca de dois anos sumiu, começou a andar pela rua e perdeu a memória; custou a voltar. Tudo isso é dinheiro público jogado fora, entre aspas, porque na hora em que essa pessoa fica de licença, tem que ter alguém no lugar.

Isso traz um problema enorme para a sala de aula. Já temos uma dificuldade com os alunos que não estão “a fim” de estudar, porque para eles isso não tem importância. Esses meninos estão sem limites; os pais não estão dando conta. Temos alunos de 9º ano que mal escrevem o próprio nome... O professorado está totalmente cansado, mal emocionalmente, mal psicologicamente. É muito comum você encontrar um professor desse jeito e perguntar: “O que essa pessoa está fazendo na sala de aula?”.

Uma forma que vejo de como que eu me cuidei todos esses anos todos, afinal, são mais de 20 anos, é que quando começo a ver que não estou bem, vou para a terapia. Como sou antiga na Rede Municipal de Betim, tenho um salário condizente que me permite isso. Eu digo que daqui para a frente, eu não aconselharia ninguém a trabalhar na área de Educação. Eu venho de uma época em que ainda pude comprar apartamento, carro, sítio; tenho dinheiro para fazer uma terapia quando preciso... Talvez eu seja uma dentre os poucos funcionários que ainda ganham bem em Betim. Porém, vai chegar uma hora...

Antigamente, a Prefeitura tinha um plano de carreira bom. Era um sonho trabalhar nessa rede. Você investia muito, pois compensava no salário. Hoje, no entanto, temos muitos problemas, por várias razões, seja a salarial, seja a de uma sala de aula com 35 alunos sem condições de estar no ano escolar em que estão, além da nossa obrigação de “mandar” esse menino para a frente... Eu questiono muito: “O que me adianta falar que estou incluindo entre aspas (porque isso para mim não é incluir) se lá na frente a própria sociedade vai excluir

¹⁴² Mônica alude a um colega que encontrei na sala dos professores, antes da entrevista.

esse menino?”. A escola está mentindo para ele: *“Não, você não precisa escrever, não precisa assistir aula. Você tem 50 faltas, eu vou te passar. Você vai ser aprovado”*. A escola é falsa, não mostra a realidade. Na minha época, eu via a escola como uma preparação para o trabalho e para a vida. Hoje, eu vejo a escola como uma brincadeira.

Atualmente a escola não satisfaz a sua comunidade, ela mente para esse menino, essa inclusão é falsa. O que eu faço com os alunos que têm deficiência? Eles ficam lá na sala, pois eu estou com dificuldade até com os normais. E mesmo o menino que quer estudar, a escola não dá essa condição para ele. O que tenho feito é dar atividades diferenciadas. Tenho um momento em que dou uma mesma atividade para todos. Depois, faço um acompanhamento maior daquele que é mais fraquinho e entrego outra atividade para aquele que é melhor. As provas são diferentes, os trabalhos também. Isso é uma forma de não excluir nenhum dos alunos, pois o fraquinho não irá se sentir desmotivado e também não atrapalha aquele que tem mais condições de avançar.

Isso é um “trabalhão” para o professor. Porém, como estamos tendo esse momento de estudo, é possível fazer isso tranquilamente. Esse horário de planejamento foi uma bênção para nós. Eu sempre trabalho com um dia de folga. Acho que uma das loucuras do professor é trabalhar os três horários. Eu trabalho o mínimo que posso, um cargo de 20 horas pela manhã e outro de 20 horas à tarde; sempre tenho esse cuidado. Vejo que os professores de Português e de Matemática são mais sérios, comprometidos, mais rígidos talvez. Agora, o resto... Tenho visto que muitos não estão “nem aí”. Não existe uma cobrança do professor. Se o menino aprende, bem. Se ele não aprende, amém! Estamos largados.

Acredito que é necessário valorizar o professor que está alfabetizando. Ele deveria receber mais, ser incentivado e avaliado, porque a minha desculpa é que hoje eu recebo um menino sem ler e sem escrever. O que vou fazer com ele? Então, nós jogamos o problema para o professor das séries iniciais que, por sua vez, também joga o problema para outros.

Atualmente, existe um índice máximo de reprovação; só podemos “dar bomba” em, por exemplo, 10% dos estudantes. O que fazemos? Você sorteia... Brincadeira! Na verdade, não temos o que fazer... Hoje eu só reprovoo o aluno por excesso de faltas, porque se não, se torna um incentivo para os outros não virem, ou aqueles que simplesmente “fecham” o caderno na sala. Nesses casos, se não houver a reprovação seria o mesmo que falar com ele: *“Olha, continua parado, que vai dar certo”*. Agora, quanto ao restante da turma que não está sabendo, eu não reprovoo, porque no ano seguinte vai ser a mesma coisa... Não se tem o que fazer por esse menino, não existe um trabalho externo que possa ajudá-lo.

Dessa forma, o aluno que está chegando ao noturno hoje é aquele fez 15, 16 anos e está atrasado. Nós temos muitos alunos dessa idade convivendo com outros de 11, 12 anos. Então, o que fazemos? “Mandamos” para o noturno. Lá no “Valério”¹⁴³, por exemplo, se há alunos de 15 anos, mas que são tranquilos e que estejam no 9º ano, eles ficam. Porém, se ele começa a dar trabalho, se já está fora da faixa etária adequada, se percebemos que está trazendo droga para a escola ou que está batendo nos pequenos, que está incontrolável, mandamos para o noturno. Já aqui, no “José Salustiano”¹⁴⁴, não temos noturno, o que é um agravante. Até hoje é assim: o noturno é um depósito de alunos com problemas. Aliás, sempre foi assim, acho que é uma característica geral do noturno.

Entretanto, temos dois lados. É uma sacanagem mandar esse aluno para o noturno. Porém, também é uma sacanagem ter um menino de 15 anos no meio de outros com 11 anos. Antes ele no meio dos adultos, pois é possível conversar com ele de forma diferenciada, do que no meio dos de 11 anos. Nós temos um caso, por exemplo, de uma menina que está dando um trabalhão. Eu não dou aula na turma, mas conheço o caso. Essa aluna tem 16 anos e está na turma de 11 anos. Ela tem uma sexualidade exagerada, mesmo para 16 anos, fora da normalidade. Não sei por quais as razões na vida, ela foi levada a isso. Então, o que é que está acontecendo? Ela começa a “fazer a cabeça” das meninas de 11 anos: coloca-as para beijar, fala abertamente sobre sexo, o que para crianças de 11 anos é um absurdo. Você acha que esse menino está seguro dentro da escola, mas não. Eu trabalho com o 7º ano, que seriam os alunos de 12 anos. Temos alunos também de 14, 15, 16 anos, além de problemas sérios com drogas.

Nesse sentido, o aluno fora da faixa etária é um verdadeiro inferno para nós. Não temos para onde mandar esse menino, e a família acha que você é obrigado a aguentar. Então, você encaminha esse aluno para a Superintendência Antidrogas¹⁴⁵, o que eu também não sei se resolve, mas a família não leva, ou ainda, o menino não quer ir. Nós temos um caso de um aluno que foi se tratar, mas o médico disse que ele iria conseguir sem remédio. Eu não acredito que consiga. Eu sou adulta. Se para deixar de fumar eu tomo remédio, imagina um menino de 14 anos. Contaram-me que só existem dois psiquiatras na rede pública na cidade de Betim. O problema da droga é psiquiátrico, então nós não temos assistência.

Acho que falta uma união da saúde com a educação também, porque há coisas que fogem à minha competência. Eu sou uma simples professora de Matemática, como eu vou tratar dessa parte? Precisamos ter um assistente social, um psicólogo, nem que fosse por

¹⁴³ Mônica refere-se à Escola Municipal “Valério Ferreira Palhares”, situada no bairro Petrovale, em Betim.

¹⁴⁴ A professora cita a Escola Municipal “José Salustiano Lara”, no bairro Bandeirinhas, em Betim.

¹⁴⁵ A Superintendência Municipal Antidrogas de Betim é um setor ligado à Prefeitura Municipal e desenvolve diversas ações no combate às drogas na cidade.

regional. Então hoje eu carrego a sensação de que, tanto no noturno quanto no diurno, nós estamos criando uma geração de zumbis, e aí a violência vai só aumentar. Eles não são violentos conosco; pelo contrário, têm muito carinho. Eu te falo, nesses anos todos de trabalho, que nunca “me mandaram para aquele lugar”. Agora eu tento também cuidar da cabeça, acho que isso ajuda muito, além de tratar os alunos com o maior respeito. Eu gosto do que eu faço, tenho um carinho muito grande por eles... Realmente desejo que eles se deem “bem na vida”. O aluno não é cego, ele percebe e sabe disso.

Entretanto, eu tenho uma série de colegas que caíram aqui por um acaso. Houve uma época, por exemplo, em que os bancos começaram a exigir que as pessoas fizessem curso superior. Aí a pessoa fazia lá, fazia História, Matemática, Português, pois era fácil. Quando veio uma crise e começou a informatização, o uso de caixas eletrônicas, os bancos começaram a demitir. O que essa pessoa ia fazer? Caiu na Educação.

Muitas vezes, a gente ouve alguns professores falarem: *“Ah, não gosto disso não, eu estou ‘doido’ para aposentar, para ficar livre”*. Tenho um colega que trabalha comigo no Valério, que disse assim: *“Olha, eu não escolhi a profissão que quis, eu não gosto do que faço e estou aposentando, mas fiz bem feito”*. Porém, há muitos que estão se aposentando e fizeram seu trabalho “mal feito”. É triste mesmo. Eu acompanho o trabalho dessa colega há muitos anos e sei que ela fez bem feito, mas é triste você chegar nessa idade e pensar que estou aposentando e não fiz o que queria. Eu me sinto aliviada quando olho minha trajetória, pois também estou aposentando, mas adoro o que faço. Cansa muito, estou cansada mesmo. Quando eu me aposentar, não ponho mais a minha cara na escola. Mas fiz o que eu gosto e com muito carinho; acho que isso é o que vale a pena.

Preocupa-me muito os professores mais antigos estarem indo embora, porque os novos não estão “dando conta”. A faculdade nunca ensinou o que você precisa saber. As reuniões pedagógicas antigamente eram momentos em que a gente conversava, ouvíamos os professores mais experientes falar. Eu aprendi muito nas reuniões pedagógicas: *“Ah, como você consegue que os meninos fiquem calados, como ‘dar conta’ daquele menino?”*. Eu acho que aprendi muito a trabalhar a partir das experiências deles. Hoje não se tem um momento em que o professorado conversa. por isso, os professores novos estão perdidos. E como eles não “dão conta”, eles adoecem. O fim da reunião pedagógica, portanto, foi um horror para nós.

Comecei no primeiro cargo, se eu não me engano, em 1992, e no segundo cargo um ano e meio depois. Eu já comecei no noturno, na escola “Maria Cristina”¹⁴⁶, que era ensino regular, anual mesmo. Eu trabalhei com todos os anos escolares. Eram alunos de 13 e 14 anos. Naquela época isso era possível, pois eles trabalhavam e não havia muitos adultos. A grande maioria era adolescente mesmo, que não poderia estar na aula durante o dia por causa do trabalho ou que, por alguma razão, foram expulsos do dia. Acho que fiquei trabalhando lá à noite por 12 anos. Depois, fui transferida para o “Valério”; a escola estava sendo inaugurada na época.

O bairro Petrovale, em que a escola é situada, é muito carente. Historicamente, era uma luta da comunidade para se ter essa escola, pois no bairro não havia creche e nem posto de saúde. Um tempo depois viemos a saber que a ideia era que aquele bairro não estivesse existido, porque ali é uma bomba-relógio mesmo¹⁴⁷. Como não houve saída, um “jeitinho político” foi feito para ganhar votos, é claro, e construíram uma escola lá e fomos transferidos na época. Estou lá desde que a escola inaugurou, tenho toda uma história com a comunidade; nós participamos da luta por transporte público, por creche e posto de saúde. Participamos dos enterros e dos nascimentos. Assim como eu, muitos professores têm uma história muito grande junto àquela comunidade.

Na década de 1990, o ensino noturno era ensino seriado. Lá nós já demos aula para diferentes gerações. Não me lembro de a escola ter iniciado algum projeto de suplência; sempre foi ensino regular mesmo e somente próximo dos anos 2000 é que se implantou o CEAN.

A nossa escola sempre foi de resistência, até porque está situada em um bairro com essa característica. Até hoje é assim. Então, acredito que o “Valério” só deve ter implantado o CEAN em último caso, quando não tinha mais jeito mesmo. A nossa escola era “rebelde sem causa”; se alguém mandou, estamos contra. Se não entrasse em um acordo no qual a escola participasse democraticamente, nós não participávamos. Se estivessem mandando, então seria em último caso. Coincidentemente, a pessoa que dá nome à escola, Valério Palhares, era ligado a movimentos estudantis de Betim, um batalhador. A escola, por sua vez, já nasceu desde o nome com esse tipo de característica.

Lembro-me de ter participado de alguns eventos, congressos municipais de educação, e das discussões sobre ensino noturno, principalmente se fosse através do sindicato. Agora esses congressos, em que se tira um grupo por regional para depois discutir, acaba que nada é

¹⁴⁶ Mônica refere-se a Escola Municipal “Maria Cristina”, no bairro Laranjeiras, em Betim.

¹⁴⁷ O Petrovale é um bairro situado próximo a Refinaria “Gabriel Passos” (REGAP) da PETROBRÁS.

implantado. A gente votava e escolhia dois representantes da escola. Na regional pedagógica se escolhiam os representantes da regional. Eu nunca quis participar porque não gosto muito de trabalhar sábado e domingo. Algumas vezes eu até participava, via o que estava acontecendo, o que me interessava, mas depois, na reta final mesmo, eu olhava somente o documento. Porém, se considerarmos todos esses anos de congresso, várias coisas teriam sido extremamente interessantes se tivessem sido implantadas (e não foram). Até hoje é assim. Além disso, Betim tem uma característica péssima, pois nada aqui é por escrito. O único material relacionado ao ensino noturno que eu tenho é uma apostila com exercícios de todos os anos juntos.

Quando houve essa mudança de curso no noturno, eu saí, porque comecei a ficar cansada. A nossa escola era muito boa, havia alunos que queriam muito estudar, então cobravam da gente. É essa relação que faz o professor viver. Porém, os alunos começaram a querer apenas o diploma e não assistir as aulas. Começou a sair daquilo que eu acreditava. Eu dizia: *“Não estou aqui só para te dar o diploma. Isso para mim é o mínimo”*. Esses problemas começaram porque começou a vir aquela “meninada” que estava sobrando da tarde. Quando você tinha o adulto na escola, ele ajudava a controlar um pouco essa “meninada”. Por isso, decidi ir para o diurno; lá, pelo menos, o menino tem o desejo, o que também já está acabando hoje. Já está na hora de eu “cair fora”.

Durante todo esse tempo em que trabalhei no ensino noturno, percebi que houve uma mudança no perfil do aluno, extremamente negativa, assim como houve também nos estudantes do diurno. A sensação que tenho é que hoje o rico continua rico, o médio continua na média, com risco de ir para pobre, e o pobre está eternamente pobre, porque eles não têm o mínimo, acham que estão aqui de passagem, não têm a pretensão: *“Eu vou fazer 18 anos e quero trabalhar”*. Em relação às meninas, essa questão da sexualidade está muito séria. Acho que é uma geração de zumbis mesmo; eles não têm perspectiva de nada.

Uma característica que diferenciava os alunos do noturno era o interesse de estudar, para trabalhar e ter uma vida diferente; eles queriam ser melhores que os pais, falavam muito isso. Eu me encontro com muitos deles hoje e vejo que a maioria realmente deu conta. A escola fez diferença. Alguns alunos fizeram curso técnico de enfermagem e outros cursos em diversas escolas técnicas.

No noturno havia tanto adolescentes quanto adultos. Havia pessoas de 50 anos e também de 15 anos. No caso do “Valério”, nós tínhamos turmas, inclusive, com alunos de 14 anos, porque a escola era pequena, tinha apenas oito salas e não cabiam os meninos que eram da antiga 8ª série durante o dia; então eles iam para a noite. Esses alunos com 13, 14 anos, a

gente tinha que vigiar muito, porque eram pequenos em relação aos outros. Eram os nossos bibelôs, havia todo um contexto para recebê-los. Temos notícia de que, dessa turma, todos se deram bem.

A convivência entre esses alunos mais novos com os mais velhos era de amizade; os mais velhos cuidavam dos mais novos. Não havia muito embate porque, como o bairro era pequeno e a escola também, todos se conheciam. Até hoje eu os vejo com muito carinho; os mais velhos na época hoje estão idosos. Hoje vejo que há uma distância muito grande entre os jovens e os mais velhos. Muitos desses meninos que são nossos alunos hoje são filhos daqueles que eram adolescentes na época. Então, há uma proximidade grande.

O ensino de Matemática seguia o mesmo estilo do ensino seriado, ao “pé da letra”. Os conteúdos eram os mesmos do diurno e os alunos não vinham com uma deficiência tão grande. Os alunos não vinham sem saber as quatro operações, não chegavam sem ter visto o mínimo necessário. Lógico que havia casos de alunos mais fracos e de outros com muita facilidade; mas a gente não tinha esse disparate que se tem hoje. O aluno mais velho tinha um pouco mais de dificuldade, porém, o mais novo ajudava o mais velho, havia muita parceria entre eles. Além disso, muitos deles eram parentes; havia casos de avó, mãe, pai, filhos e primos estudarem juntos.

A escola também oferecia turmas de alfabetização; acho que se chamava CEAN I; depois, eles vinham para nós, que éramos o CEAN II. Essas turmas eram muito bonitinhas; a grande maioria dos alunos era mais velha, tinha gente de cabelinho branco, de 60 a 70 anos, querendo aprender a ler e a escrever. A professora tinha a maior paciência com eles. Depois, nas séries finais, quando já havia jovens e adultos misturados, a cobrança da gente com pessoas de 50 anos, por exemplo, não era a mesma que a gente tinha com as de 15 anos. Nós exigíamos mais dos alunos mais novos. Na época, a gente não era obrigado a “empurrar” como hoje. A gente não reprovava uma pessoa de 50 anos, mas uma de 15 anos sim. O aluno mais velho estava ali porque queria transpor barreiras, ele batalhava pelo diploma, tinha o sonho de se formar; não ia usar aquilo para trabalhar futuramente. Agora o menino de 14, 15, 16 anos é diferente, a nossa forma de cobrar era outra.

Como o ensino era regular, a avaliação era por nota e havia reprovação ao final do ano letivo. Já no CEAN, a reprovação acontecia ao final do curso, mas era tradicional em relação às provas. Só não me lembro se o resultado era colocado em nota ou conceito. Na verdade, eu sempre transformei a nota em conceito. Se o aluno tirou 18 pontos, por exemplo, o conceito é B. Se ele tirou 23 pontos, o conceito é B também. Isso é muito subjetivo; por isso, eu acho que o aluno tem o direito de saber a sua nota. Depois a gente transformava a nota em letra,

porque éramos obrigados. Por mim, não faria isso. Então, se o CEAN tinha letra, certamente nós trabalhávamos com nota e depois transformávamos em letra. Às vezes, a Secretaria de Educação coloca essas considerações e ordens, mas quem faz ali dentro da escola somos nós. O professor, no fundo, é a resistência; eu sigo as regras no papel, mas não necessariamente vou fazer uso daquilo. Se você não me convencer de que aquilo é um bem para o meu aluno, eu não mudo. Portanto, a gente nunca deixou de usar a nota. Inclusive, na escola, houve uma época em que o boletim apresentava os resultados das duas formas, com a nota e o conceito. Por isso, eu digo que não é possível mudar a educação se você não me convencer; ou então, você acha que controla a situação.

Quanto à Matemática, a gente trabalhava praticamente tudo no ensino seriado. A parte de geometria, por sua vez, ficava sempre para depois, esse era um problema do noturno. Os alunos não tinham um material específico ou mesmo um livro didático. Eu selecionava alguns exercícios que tivessem mais a ver com aquilo que estava sendo trabalhado, porque nem sempre o livro traz atividades que se encaixam no conteúdo do momento. No ensino seriado, que era uma época de trabalho com mais repetição, se faziam vários exercícios iguais, porque eu acredito que isso funciona mais. Os livros que a gente tinha vinham com esse tipo de tarefa. Nesse sentido, naquela época utilizávamos atividades mimeografadas ou então eu emprestava algum livro para eles.

Os conteúdos abordados eram vários, durante as quatro séries: números, equações etc. Na 6ª série, por exemplo, em que trabalhávamos com os números inteiros, havia alguns joguinhos bem interessantes. Nessas aulas, os alunos mais velhos falavam assim: “*Que horas a senhora vai começar a dar aula?*”. Para eles, um jogo não era aula, achavam que eu estava enrolando. Alguns até falavam: “*Sabe, eu estou cansado, vim direto do serviço. Se a senhora não for dar aula, eu vou embora para minha casa*”. Era complicado esse convencimento, pois os jogos ajudavam muito nessa parte de números inteiros e na parte de fração também.

No trabalho com frações, por exemplo, eu trabalhava com recortes. Colocava os alunos para cortar um inteiro e ver que um meio mais um meio dá um inteiro. Havia um outro jogo que trabalhava com a ideia de equivalência para mostrar, por exemplo, que dois quartos e um meio é a mesma coisa. Esse jogo é um quadro que você entrega e o aluno vai encaixando as frações e ganha quem encaixar tudo primeiro.

Com o tempo, fui percebendo que os alunos adoravam uma balinha, um bombonzinho, independente da idade. Se eu falasse que ganharia um prêmio quem ganhasse três partidas do jogo, eles adoravam. Se eu escrevesse no caderno de alguém “Parabéns!”, vinham outros

alunos, até pessoas com 50 anos e pediam: “*A senhora não vai escrever no meu caderno não?*”. Então, aluno é aluno, independente da idade, gosta de agradinhos...

Alguns conteúdos que eu trabalhava muito com os alunos e que ainda hoje acredito que são importantes são a porcentagem, regra de três simples e aplicações em orçamentos familiares e gráficos variados. Na Matemática tem uma série de coisas que eu mesma me pergunto para quê se estuda. Acho que temos um currículo extremamente grande, não dá tempo de ver tudo. Eu não consigo “correr” com a matéria e prefiro dar prioridade a conteúdos que acho importantes para a vida. Mas posso dizer que nesses 24 anos de profissão eu nunca dei conta de terminar o livro didático naquele ano, sempre fica um pouco de conteúdo para o ano seguinte.

Os alunos mais velhos achavam que escola está apenas no quadro; buscavam um ensino mais tradicional mesmo. Hoje você vê, infelizmente, que vários colegas professores usam filmes para enrolar. Na nossa época, porém, a grande maioria era séria; assistir um determinado filme tinha uma função. Desenvolvíamos alguns projetos em grupo, então era interessante passar um filme de acordo com o que estávamos trabalhando. Muitos alunos reclamavam: “*Isso aí não é Matemática; a senhora está dando é filme, então eu assisto na minha casa*”. Os alunos mais velhos reclamavam muito nesses momentos.

Um desses filmes, que agora não me recordo o nome, tinha uma estória muito interessante, que utilizamos para trabalhar a importância da leitura e da escrita. A estória é de um homem que fingia saber ler. Com o início da informática, ele começa a brigar contra a entrada do computador na empresa, que faz de tudo para que ele se adapte, pois não queria que ele saísse. Porém, ele vai dirigir um caminhão e não sabe ler as placas, uma hora ele bate o carro e a família descobre que ele não sabe ler. Sua família fica com raiva porque ele mentia. No final, uma pessoa começa a ajudá-lo a alfabetizar-se. Os alunos gostaram bastante desse trabalho.

Fazíamos também alguns passeios no final de semana. Fomos a Ouro Preto, por exemplo, e todos os professores participaram. A Matemática participava dando apoio, pois nesses passeios não havia muito o que se trabalhar de conteúdo. Mas a gente participava. Se o aluno não fosse bem na minha disciplina, não participava do passeio; lógico que eu usava esses artifícios para fazer a pessoa estudar.

Essas “trocas” funcionavam bastante. Outra coisa de que os alunos gostavam muito era de participar de campeonatos. Houve uma época que tinha a disciplina de Educação Física e alunos adoravam ficar na quadra, mesmo os da noite. Muitos adultos não; eles preferiam ficar na biblioteca ou “bater papo” conosco. Para participar desses campeonatos era

importante ter bons resultados. Com isso, a gente conseguia a disciplina em sala de aula em função da troca de se ter os campeonatos depois.

Um grande problema que eu via e vejo até hoje é que o número de aulas de Matemática é muito pequeno. Na época do seriado eram apenas cinco aulas de 50 minutos. No CEAN, as aulas tinham duração de uma hora. Porém, isso era pouquíssimo tempo, pois uma característica do noturno é que os alunos não faziam atividades em casa, porque trabalhavam. Então, só restava o tempo na escola mesmo. Fora a questão da rotatividade dos alunos, pois é comum você ter 15 alunos hoje e amanhã são outros 15 diferentes. Parecem que faziam alternância. Por esse motivo, eu tinha que ficar na carteira, explicando para um a um. Às vezes, eu até dividia o quadro, sendo uma explicação para os que não tinham vindo ontem e outra para os que vieram hoje. Com isso, o serviço não rendia como eu gostaria. Isso sem contar que, no CEAN, por exemplo, o tempo já era reduzido, pois o curso tinha somente dois anos de duração.

Outro problema do noturno, que era uma característica muito interessante, é que a aula nunca começava no horário. Se a aula começava às 18h30min, os alunos chegavam por volta de 19h, ou até mais. Isso fazia com que o professor do noturno fizesse mais “corpo mole”, por várias razões, porque não adianta eu estar lá às 18h30min se o aluno não estiver, então eu poderia me atrasar um pouco. Outra coisa é essa ideia de que: “*Ah, esse pessoal não vai dar nada mesmo*”. Então, há uma série de coisas que vão fazendo o professor ficar nessa “moleza”.

O ensino seriado com aquela coisa de nota obrigatória, ele cobrava mais de mim, eu tinha uma responsabilidade maior. Eu ficava com vergonha, por exemplo, se tivesse que “dar bomba” em dois ou três meninos. Hoje, quando me falam assim: “*Todo mundo vai passar*”, me eximem da responsabilidade de ensinar. Sendo assim, quando o CEAN veio, o professor relaxou. Só que o aluno, eu acredito que só perdeu com essa mudança. Para nós, em longo prazo, também perdemos, porque a escola deixou de ter organização e trabalhar em um lugar sem isso não dá. Posso te dizer que o CEAN, para mim, atrapalhou muito, pois perdemos tanto aquela seriedade com o aluno, quanto conosco mesmo, como profissionais.

Essa redução do tempo do ensino seriado para o CEAN fez muita diferença. Eu não vejo o CEAN como uma forma de ajudar o aluno, eu vejo como uma economia do Estado, para ficar mais barato, pois não vai ter que pagar um professor por quatro anos e sim por dois. Eu vejo que os governantes não estão preocupados com a Educação e sim com a economia.

No CEAN eram quatro horários de uma hora, se eu não me engano, com um intervalo no meio. Como ninguém chegava no primeiro horário da aula, na época fizemos uma espécie

de plantão, para o aluno tirar suas dúvidas. Eu estava lá às ordens; os alunos iam chegando e eu tirando as dúvidas, porque não adiantava dar aula, eram poucas pessoas. Às vezes vinha um menino ou outro, mas na verdade eles queriam mais conversar do que estudar. Eles adoravam “contar um caso”. A aula mesmo começava no segundo horário. O que contribuía para isso é que, além de o bairro ser de periferia, longe e de difícil acesso, os ônibus eram poucos e atrasavam muito.

Só para se ter uma ideia, uma Kombi buscava os professores em alguns pontos de Contagem e Betim para levar à escola, pois era difícil ir de ônibus. Além disso, na hora de ir embora, o motorista tinha que estar na garagem às 22h40min, então ele pegava a gente um pouco mais cedo. Se a aula terminasse às 22h30min, ele pegava a gente às 22h20min, porque tinha que deixar as pessoas em Contagem, depois em Betim, para enfim entregar a Kombi na garagem. Por isso, nós tínhamos que sair um pouquinho mais cedo. Ali era tudo difícil, ô lugarzinho infernal...

A rede dava um direcionamento do que deveria ser trabalhado. Porém, quem faz o currículo parece que nunca esteve em sala de aula, porque sempre coloca muito mais do que você vai dar conta de trabalhar. Dentro daquilo que era “sugerido”, eu tirava aquilo que, na minha visão, seria mais importante para a vida do aluno. No caso, eu considerava importantes as quatro operações fundamentais e a porcentagem. Como os alunos tinham muitas dificuldades nas operações, eu ensinava a usar a calculadora, como até hoje eu ensino. Acho que uma calculadora todo mundo tem, porque se não, você começa barrar a pessoa e ela não consegue, por exemplo, multiplicar.

De geometria, eu priorizava o estudo de área, perímetro e volume, de figuras do dia a dia dos alunos, porque muitos deles construía a própria casa; eles mesmos colocam pisos, faziam mutirões. Eu priorizava a parte que eles usariam no cotidiano, pois muitos eram pedreiros ou ajudantes. Era importante para eles ter ideia de o que é um metro de distância ou um metro quadrado. Eu montava com eles, usando jornal, o que seria um “metro quadrado”, para eles terem uma ideia real. Certa vez fizemos um passeio em que andamos um quilômetro, para eles saberem o tamanho dessa distância. Em atividades como essas, às vezes as pessoas achavam que a gente estava enrolando, mas não, nós trabalhávamos muito essa parte prática.

De problemas a gente “corria”, porque os alunos tinham uma dificuldade de interpretação. Na época do seriado não, eles liam bem, então dava para trabalhar os problemas tranquilamente. Quando foi implantado o ciclo, que já tem mais de 15 anos, o noturno começou a receber o “resto” do ciclo. O aluno já apresentava mais dificuldades, especialmente na interpretação de textos e leitura. Eu não sei direito o que aconteceu com o

Português nesse meio tempo, mas o aluno não conseguia interpretar problema nas aulas de Matemática, era uma dificuldade.

Pude observar que, em relação à Matemática, alguns alunos amavam e outros odiavam. A grande maioria sabia da importância e a gente reforçava isso, argumentando porque era relevante aprender aquelas coisas: *“Porque você tem que saber porcentagem? Compensa mais eu juntar o dinheiro para comprar alguma coisa à vista ou comprar a prazo? Compensa mais você batalhar e juntar o dinheiro para construir junto à casa da sogra ou pagar um aluguel?”*. Essa parte comercial da Matemática a gente trabalhava muito com eles.

Na parte de álgebra, eu tentava trabalhar com a ideia de equação, sem colocar incógnitas. Na equação de primeiro grau, por exemplo, era possível trabalhar com situações em que se tinha que pensar qual número somado com quatro vai dar sete. Não é necessário colocar um “x” ali. Quando se vai para essa parte mais “matemática”, a gente mesmo, muitas vezes, questiona a sua necessidade. Os próprios alunos aprendem, ou mesmo decoram, só para “ficar livre” daquilo. No ensino seriado, entretanto, a gente trabalhava tudo, inclusive equação de segundo grau, pois o tempo era maior.

O livro que eu utilizava para tirar exercícios para os alunos trazia tarefas com grau progressivo de dificuldade. Aquele “repeteco” do que era mais fácil e ia ficando difícil e mais difícil, ajudava. O aluno não entendia porque isso estava sendo ensinado, mas tudo bem, ele conseguia fazer a prova e se dar bem, mesmo que aquilo não fosse importante para ele.

Uma coisa que dava certo era premiar os alunos com bons resultados e aqueles que conseguiam demonstrar uma melhora, mesmo que não fosse o aluno que tirou “A”. Se ele conseguiu sair daquele lugar de sempre e melhorar, esse também ganhava um prêmio. Acredito que isso era um incentivo, pois nós não trabalhamos de graça, nenhum professor, ninguém. E a gente quer que o aluno trabalhe de graça? Vejo pessoas da Psicologia e da Pedagogia falando: *“É um absurdo dar bala, dar bombom”*. Da minha experiência, digo que funciona; então vou usar. No noturno, se eu promettesse uma caixa de bombom para as três maiores notas da sala, eles disputavam para conseguir a maior nota. Isso fazia com que os alunos se esforçassem mais, até o “fraquinho” melhorava. E o adulto, na hora que consegue acertar, é uma alegria!

Na época do noturno a gente tinha mais reuniões entre os professores. As pedagogas davam mais “puxões de orelha” na gente, que não eram grosseria, mas, às vezes, eu não enxergava alguns erros: *“Mônica, isso aqui não está legal, não é possível você melhorar?”*. Na época do ensino seriado, as pedagogas falavam: *“Tem muitas notas vermelhas nas suas turmas, o que está acontecendo?”*. Falavam também conosco sobre dificuldades de controlar

a sala: “*Vamos pensar juntos algumas estratégias?*”. Ou ainda: “*Você está atrasando muito ou faltando muito?*”. Enfim, o pedagogo chegava perto do professor e ajudava-o nesse sentido. Em compensação, a gente adoecia menos. Nessas reuniões a gente desabafava a nossa angústia; era uma terapia em grupo que nos ajudava a dar um reforço. Havia uma união entre o grupo: eu não estou sozinha, minha colega está comigo, você não está errado nisso. Eram boas trocas.

Essas reuniões aconteciam de 15 em 15 dias e dispensavam-se os alunos naquele horário. Dessas reuniões saíam trabalhos legais, porque havia tempo para conversar. Alguns encontros aconteciam na Secretaria de Educação. A Rede Municipal de Betim tem um bom histórico, pois o grupo todo participava, a gente estudava assuntos diversos, de acordo com o momento. Havia ocasiões em que as escolas mostravam o que faziam, eram trocas de experiência mesmo. Isso acontecia até umas quatro vezes por ano.

Hoje isso já não existe mais. Por isso, é que eu acredito que ter 200 dias letivos não foi bom. Você fica mais tempo na sala, contudo, piorou a qualidade de ensino. Não tem mais tempo para reuniões e conversas. Os professores estão adoecendo. Por isso, digo que trabalhar na Rede Municipal de Betim já foi bom justamente pelas características que se tinha naquela época, de organização, de infraestrutura, de respeito profissional. Eu acho que está tão ruim, mas tão ruim, que pior do que isso não é possível ficar. A gente não aguenta mais. Para mim, estão faltando apenas dois anos para me aposentar. Então, aguento e fico livre. Mas infelizmente, acho que quem não gosta não tem que estar, porque gostando já não é fácil. Eu adoro o que eu faço, mas estou cansada. Acredito, entretanto, que cumpri minha missão. Quando olho a minha trajetória e vejo tudo que construí, eu fico muito feliz.

Mônica Raquel de Azevedo

Meu nome é Mônica Raquel de Azevedo, nasci em 16 de dezembro de 1964 e estou completando 50 anos este ano. Nasci em Belo Horizonte, mas só fui lá utilizar o hospital para nascer; minha vida sempre foi toda aqui em Betim. Considero-me uma betinense, apesar de ter nascido lá. A minha família é toda dessa cidade, do bairro Angola, que é bairro bem antigo. Sou formada em Pedagogia, com pós-graduação em Psicopedagogia. Eu formei na PUC de Belo Horizonte, no *campus* Coração Eucarístico, no ano de 1987; fiz Pedagogia com ênfase em Administração Escolar e Supervisão Escolar. A pós-graduação eu cursei no Rio de Janeiro.

Entrei na Rede Municipal de Betim como professora em 1983, mas foi pouco o tempo em que eu trabalhei. Depois eu saí e retornei em 1990, como pedagoga. Já trabalhei em algumas escolas da rede de bairros mais distantes; já trabalhei em Vianópolis, já trabalhei no Teresópolis, Imbiruçu¹⁴⁸ ... Agora em fevereiro¹⁴⁹, completam-se 23 anos que eu estou aqui no Gigante¹⁵⁰; eu vim para cá em 1992 para trabalhar no terceiro turno. Na época, a escola oferecia o Ensino Médio, com o curso profissionalizante de Contabilidade e também o Ensino Fundamental, com diversas propostas e programas de ensino, dentre elas a suplência, que foi um trabalho todo pedagógico elaborado pela equipe de professores e pedagogos da Rede Municipal.

Na época em que eu entrei aqui, em 1992, era ensino regular. Depois veio a proposta de suplência, de acordo com pesquisas realizadas e a necessidade de instituir uma educação de jovens e adultos que atendesse a demanda, porque havia muitas pessoas que não estavam na faixa etária de seguir normalmente o ensino regular. Em outros locais de Betim, também foi implantada a suplência como projeto, mas eu não me lembro de quais escolas eram. Porém, era necessário que a escola tivesse demanda para ser selecionada e oferecer a suplência. Como a nossa escola era uma escola central, a logística de estar perto de pontos de ônibus favoreceu muito para que fosse implantada aqui.

Além disso, nossa escola se destacava muito. Todos fazem a escola; cada uma tem a sua clientela e suas peculiaridades, mas a nossa era muito boa em termos estruturais, puxava mesmo, sempre as novidades e os questionamentos partiam daqui. Era um grupo de

¹⁴⁸ A professora cita bairros em que já trabalhou, todos mais distantes do centro da cidade.

¹⁴⁹ A professora se refere à fevereiro de 2015.

¹⁵⁰ A pedagoga refere-se à Escola Municipal “Antônio D’Assis Martins”, conhecida em Betim como “Gigante da Vila”.

professores bem forte e comprometido. Quando um professor saía um pouquinho fora dos combinados, o próprio grupo cobrava; era uma cobrança fora do comum.

No início, logo que foi implantada a suplência, chegavam muitos alunos. Então a gente fazia tipo uma entrevista com eles, até para conhecê-los. Tínhamos um roteiro de entrevista e, a partir dela, a gente detectava a necessidade, o nível do aluno e montávamos as turmas. Agora, o difícil era a infrequência durante o curso. A gente tinha que trabalhar muito; fazer muitas atividades lúdicas para tentar prender essa clientela na escola. O curso era no formato de seis meses para cada série. No início era ensino regular normal, anual, e atendíamos alunos com idade de 18 anos para cima. Depois, começamos a fazer esse atendimento por semestre, em que cada série era cursada em seis meses. Esse projeto começou mais ou menos em 1995, porque de 1992 até 1994... É muito complicado me lembrar de tudo, mas até 1994 era ensino regular, depois veio em forma de suplência.

Mas qual a necessidade dessa mudança? A demanda mesmo. Continuamos a oferecer o ensino técnico, porque era de interesse da Rede Estadual de Ensino, e iniciamos com algumas turmas de suplência. Houve uma época que tínhamos até turmas de surdos na escola, todos já adultos. No início era uma demanda muito grande de alunos, mas depois, com o tempo, tínhamos que fazer um trabalho de buscar esses alunos para a escola. Eu acredito que, quando esse projeto foi realizado, ele tinha um tempo de duração determinado. O objetivo era corrigir esse fluxo de adultos que queriam encerrar o Ensino Fundamental.

Para a implantação e funcionamento desse projeto, nós tínhamos reunião com o pessoal da equipe do ensino noturno da Secretaria de Educação, além de pedagogos e professores do ensino noturno da rede. Foram tantas gestões, tanta gente que passou em cada uma das gestões administrativas da Prefeitura que eu não me lembro de algum nome específico que tenha participado dessa coordenação. Mudam muito as equipes. Muitas pedagogas já se aposentaram e professores também, alguns já devem ter retornado para a sala de aula, então eu não me recordo direito, sinceramente. Mas eu me lembro que havia reuniões toda semana, no período da tarde, no horário contraturno, para discussão de conteúdos e projetos. Nós realizávamos os planejamentos semanais e mensais. Esses encontros eram feitos com professores de todas as áreas e nós recebíamos para isso. Por ser fora do horário de trabalho e como tinha aula todos os dias, nós recebíamos por fora. Agora não acontece assim, me parece que sexta-feira não tem aula. Mas antes, nós tínhamos aulas de segunda à sexta, no horário de 18h às 22h20min. Nossos horários eram de 50 minutos, mas havia vezes que a gente ia modificando de acordo com as necessidades; às vezes eram três disciplinas por dia,

outras vezes, quatro disciplinas. A gente se organizava de acordo com o projeto que estava sendo desenvolvido.

Nós construíamos muitos projetos que envolviam todos os professores. A gente escolhia um eixo temático e através dele desenvolvia, relacionando o conteúdo ao projeto. A culminância era feita em feiras, apresentações... Houve uma época em que as reuniões eram feitas inicialmente na escola. Depois, mudou a gestão da Secretaria de Educação e as reuniões aconteciam com todas as escolas juntas, semanalmente. Havia momentos de estudo, de discussão de projetos, de apresentação geral... Houve época em que as escolas que mantinham o projeto de suplência faziam apresentação de seus trabalhos realizados na escola para as outras escolas da rede que também ofereciam a suplência. Nós tivemos apresentações no Parque de Exposições, no Ginásio Poliesportivo... A gente se empenhava muito, exigia muito que tivéssemos criatividade, tudo para segurar esse aluno na escola. Isso sem levar em conta as outras coisas que a gente fazia. Se um aluno faltava à aula, a gente ligava, chegava até a ir a casa deles; buscar mesmo, saber o que está acontecendo. A gente se envolvia muito com os alunos emocionalmente, em termos assim, de manter ele na escola.

Vejo que é necessário um tratamento diferenciado na educação de jovens e adultos, pois é bem diferente da forma de lidar com o aluno na faixa etária normal. Nós tínhamos que ir com calma, ter paciência e tranquilidade. Não podia exigir muito porque também eles têm as limitações no lado cognitivo. A gente ouvia as queixas, pois eles tinham aqueles problemas que já trazem de dentro de casa, fora o cansaço... A gente tinha que saber lidar com isso; é assistencialismo também. Mas em termos cognitivos, eram somente os pré-requisitos mesmo que eles precisavam. Não dava para trabalhar o conteúdo normal como se trabalha no Ensino Fundamental regular, tinha que trabalhar mesmo o básico, que eu chamo de pré-requisitos, pois havia alunos que não eram bem alfabetizados. Na nossa escola não havia cursos de alfabetização para adultos, somente a parte final do Ensino Fundamental. Então, muitos alunos tinham uma dificuldade imensa. Nós tínhamos mais adultos. Os adolescentes vinham mais em casos assim, igual aos que nós temos hoje em dia, que passaram dos 15 anos e que não estão se adaptando ao ensino regular.

Para tentar lidar com essas dificuldades, houve uma época em que a gente trabalhou com grupos áulicos¹⁵¹. Mas não separávamos os alunos por dificuldades de aprendizagem;

¹⁵¹ Na organização de sala de aula em grupos áulicos, "os alunos votam em três colegas, sendo o primeiro com quem gostariam de aprender, o segundo com quem gostariam de trocar experiências e conhecimentos e o terceiro a quem gostariam de ensinar. Ao definirem os líderes por meio dessa votação, na sequência, um a um vai convidando os demais colegas a pertencerem ao próprio grupo. De acordo com a quantidade de alunos na turma, definem-se quantos grupos haverá" (TUBOITI, 2012, p. 19).

ficavam todos misturados, mesmo com níveis diferentes; alunos bons com ruins e outros mais fracos. Esses grupos dependiam do trabalho e do projeto que estávamos fazendo. O professor sabia o que o outro estava trabalhando e na hora da avaliação, todos avaliavam juntos. Era escolhido um tema, um eixo temático e eles desenvolviam as atividades que contemplavam todas as disciplinas, não ficava nenhuma de fora.

Era assim o trabalho assim que a gente fazia. Quando tínhamos reuniões pedagógicas à tarde, nós colocávamos qual era a demanda e as dificuldades que a gente estava vivenciando para tentar saná-las ali; montar um trabalho unificado para isso. Era um trabalho muito gratificante, mas tínhamos o tempo era a nosso favor. Hoje, com a velocidade que as coisas estão acontecendo... Eram bons tempos...

Nós tivemos muitos projetos interessantes. Houve um projeto de Espanhol que marcou muito; um de Matemática também... Foram vários... Mas já se passou tanto tempo, é muita coisa para a gente se lembrar. Fora que não tenho o hábito de guardar o material. Na verdade, eu guardava, mas depois de muitos anos, pensei: *“Ah, não vou juntar mais não, sinceramente, nem vou precisar mais disso”*.

Em relação às formações de que nós participávamos, promovidas pela Secretaria de Educação, nós nos reuníamos com todo o grupo de professores e pedagogos. Tivemos também alguns momentos de formação com professores de fora, alguns da UFMG. Mas isso foi por muito pouco tempo, acho que foi um ou dois anos de assessoria. Esse apoio veio depois da implantação da suplência, quando já fazíamos encontros entre escolas.

Essas discussões nos ajudaram a pensar quem era esse aluno da EJA e por que usar essa designação. Isso aconteceu por um certo período. Nós da rede, professores e pedagogos, é que montamos o projeto inicial. A partir dele, viram a necessidade de se reformular devido à demanda e às dificuldades de se trabalhar, principalmente aquelas relacionadas à evasão. Nesse momento é que a Secretaria de Educação contratou uma equipe da UFMG, para nos dar assessoria, mas só nos dias da reunião mesmo. Eles tinham a tarefa de coordenar as equipes pedagógicas, que incluíam os professores por área e os supervisores. Dessas discussões é que foi elaborado esse documento em que consta a proposta política-pedagógica do curso de suplência. Nós participamos ativamente. Não foi um trabalho de sentar em um dia e reunir para escrever; foi feito ao longo do tempo, introduzindo novas coisas e fazendo as modificações necessárias.

Em todas as reuniões tinha-se uma pauta. Por exemplo, hoje, o que nós vamos ver? Para saber qual é a demanda daquela reunião, que acontecia fora do horário de aula. As aulas

eram de segunda a sexta-feira e o nosso maior desafio era a evasão, isso no geral. As dificuldades existiam, mas também, se não, não existiria escola.

Depois desse projeto de suplência, foi implantado o CEAN¹⁵². Eu me lembro de ter participado de alguns congressos... Um deles me parece que aconteceu no “Margarida”¹⁵³. Houve um congresso, só que esse foi para todos da Rede Municipal; depois foi afunilando até se chegar a um grupo de trabalho sobre o ensino noturno, que a gente chamava de delegados. Foi nessa época que o Eutair¹⁵⁴ estava como secretário de Educação, porque eu acho que, de 1992 a 1995, ele foi diretor aqui da escola. Ele dava muito crédito; se envolvia muito com o ensino noturno, inclusive havia dias em que ele até participava das reuniões.

Eu acho que a criação da suplência contribuiu muito para se criar o projeto “Escola Democrática”, pois da suplência, veio o CEAN. Os dois cursos trabalhavam com cada série em seis meses, mas o CEAN trabalhava mais em forma de projetos. Os dois cursos tinham reprovação, mas a dinâmica do CEAN era diferente, a gente podia trabalhar só com projetos. Na suplência não, o conteúdo tinha muito peso, trabalhava-se mais os pré-requisitos.

Na época da suplência, quando estávamos iniciando esse trabalho, a gente não tinha nenhuma formação, nenhuma orientação clara; trabalhávamos de acordo com a demanda e as nossas necessidades. Depois é que a suplência foi organizada em forma de projeto mesmo, com início e término. Quando estava para terminar, os professores fizeram um movimento para não acabar, inclusive resgatando os alunos, porque tinha muita evasão. No início não era muito significativo não, mas a gente corria atrás: *“Está faltando por quê? O que pode ser feito? O que você pode fazer? Está cansado?”*. Eu acho que todas as escolas, mas estou falando pela minha, faziam esse tipo de trabalho.

Independente se era CEAN ou suplência, no noturno você tinha que resgatar o aluno em todo momento. Hoje eu não sei à noite como funciona aqui, mas acredito que ainda é assim, mas não tenho acompanhado porque agora estou no turno da manhã. Além disso, cada época que se passa é uma clientela diferente e você tem que se planejar de acordo com o perfil de aluno que você está recebendo. Não adianta você imaginar, idealizar um projeto que de repente não atende aquela clientela. Tanto é que no início eram alunos mais adultos, agora não, a faixa etária desceu. Nós já tivemos aqui senhores e senhoras que, por algum motivo

¹⁵² CEAN – Ciclo de Ensino Aprendizagem do Noturno.

¹⁵³ Mônica refere-se à Escola Municipal “Margarida Soares Guimarães”, localizada no bairro Brasiléia, região central de Betim.

¹⁵⁴ Eutair dos Santos está no seu quarto mandato como vereador na cidade de Betim. É professor de História da Rede Municipal de Educação, foi diretor da Escola Municipal “Antônio D’Assis Martins” de 1994 a 1998 e exerceu o cargo de Secretário Municipal de Educação e Cultura de Betim no período de 1999 a 2000.

queriam concluir o Ensino Fundamental. Depois começou a baixar o nível, nível assim, em termos, de clientela, alunos com idade de 16, 17, 18 anos.

No ensino noturno nós tínhamos adolescentes e adultos misturados na mesma sala de aula. Eles conviviam bem, mesmo que, às vezes se estranhassem. Inclusive, havia mãe que vinha estudar para animar o filho, incentivar. Havia um caso de uma senhora que tinha sido alfabetizada em um ano e veio para o Ensino Fundamental II, naquela vontade de estudar e se libertar. O marido era muito rígido e o estudo era uma forma de libertação. Havia outros casos de mães que voltaram a estudar para incentivar o filho que não estudava e enrolava: “*Então eu vou estudar com você*”. Depois, essa aluna acabou se formando e fazendo faculdade. Havia muitas situações parecidas com essas. Casos de vir um irmão estudar e depois vinham os outros. Às vezes, vinha toda a família. Havia um caso também de uma neta que estudava no Ensino Médio regular e a mãe, o avô e a avó no ensino de suplência.

Eu me lembro de que esses alunos enfrentavam muitas críticas da sociedade, porque eles não tinham base para enfrentar tudo quanto é conteúdo... Por exemplo, teve uma época de alguns comentários que surgiram na cidade, de que o Carrefour¹⁵⁵ não iria aceitar para trabalhar como operador de caixa aquela pessoa que era ou já tinha sido aluno da suplência, porque eles não sabiam fazer cálculos. Não sei se era verdade, mas nós ficamos sabendo disso. Mas, também, para eles lerem tudo... O importante para eles era desenvolver algumas habilidades necessárias para a vida. A gente tinha que definir qual o propósito do curso, o que a gente desejava com eles, qual é a finalidade e quais são as competências que se pretendia desenvolver.

Uma coisa que nós considerávamos importante era a parte de socialização, em qualquer curso. Era uma coisa que os próprios alunos buscavam. Eles convidavam os professores para tudo quanto é festa, havia bolos... Eu mesma, como pedagoga, já ganhei bolo de aniversário que a própria aluna fez... E essa aluna não tinha carro, trazia o bolo no ônibus... Havia um esforço enorme da parte deles. Essa socialização era importante para eles desenvolverem outras habilidades necessárias, nem falo de competências e habilidades em termos de conteúdo, mas para que eles melhorassem a autoestima, por exemplo. A gente se preocupava muito com isso nessa época, pois a autoestima deles que era muito baixa, em geral. Acho que isso acontecia porque eles não tinham o estudo necessário para melhorar de vista, visto que eles já estavam inseridos no mercado de trabalho.

¹⁵⁵ Carrefour é uma rede de supermercados, com uma de suas filiais situada em Contagem, cidade vizinha à Betim.

A maioria dos nossos alunos trabalhava na área do comércio. Como nossa escola é na região central, eles saíam do serviço e vinham direto para a escola. Tínhamos também profissionais da indústria, mecânicos, mas a maioria era de profissionais do comércio que a gente atendia. Uma vez fizemos uma pesquisa para conhecer o perfil dos alunos.

A verdade é que a educação de adultos nunca foi prioridade do Governo. Na época o Governo tinha o CESU¹⁵⁶, que hoje é o CESEC¹⁵⁷. Essa é a forma que o Governo indicava para o estudante adulto terminar seus estudos. Só que havia alunos que tinham dificuldades de estudar sozinhos; eles precisaram de um orientador. E no CESEC, você vai lá, tira as dúvidas e faz a prova. Eles precisavam dia a dia ser orientados.

No início de implantação da suplência, um dos motivos pela grande procura do curso foi justamente esse, de ter aulas regularmente. Nas entrevistas que fazíamos, nós perguntávamos por que esse aluno desejava voltar a estudar. Depois, a gente trabalhava com um projeto de memorial do aluno em que eles contavam a sua vida e faziam produções de texto. Nós começamos com um livrinho e depois passou a ser só uma folha de produção. No dia em que a gente se reunia, nós líamos essas produções e, com base nisso, selecionávamos o quê a gente iria trabalhar, os projetos a serem desenvolvidos. Era tipo um memorial do aluno, em que eles falavam da vida deles. Havia histórias que nós tínhamos vontade de chorar, porque eles colocavam tudo mesmo no texto. Era um desabafo deles.

Em relação à questão da avaliação, todos os professores trabalhavam com provas. Para decidir se um aluno avançaria ou não no curso, por exemplo, eram realizados conselhos pedagógicos. Uma coisa que nós avaliávamos é o limite do aluno. Como não havia nota, se a gente observasse que um determinado aluno chegou a suas limitações, não tem como ficar retendo, ou ele vai ou fica. A gente avaliava por conceitos. No início até havia nota, que foi abolida posteriormente, mas os professores davam prova. Um tempo depois, o registro da avaliação passou a ser através de relatório descritivo. A gente fazia reunião de conselho, cada professor ia relatando tudo, mas retenção podia acontecer e acontecia.

Principalmente na época da “Escola Democrática”, eu me lembro de que o próprio irmão de um político da cidade foi retido. Eu não me esqueço disso; o grupo decidiu que ele não iria ser aprovado, pois não vinha à aula. A gente levava a sério, então não tinha proteção, não tinha nada. Houve, sim, casos de retenção, mas daqueles alunos que não faziam por onde.

¹⁵⁶ CESU – Centro de Estudos Supletivos.

¹⁵⁷ CESEC - Centro Estadual de Educação Continuada é “uma escola de educação de jovens e adultos mantida pelo Governo do Estado de Minas Gerais, com certificado válido em todo o território nacional”. Informação disponível em <<http://cesecgv.blogspot.com.br/2012/08/como-estudar-no-cesec.html>>. Acesso em 04 de março de 2015.

Como eles iriam ganhar o prêmio de passar de ano se não frequentavam? Então havia casos assim. Mas tinham alunos também que a gente sabia que não adiantava ficar retendo. Não diríamos por incompetência, mas se a gente reprovasse muito, seria como falar para ele assim: *“Olha, você não dá conta”*.

Depois que o aluno terminava o Ensino Fundamental, ele era encaminhado para a Rede Estadual, que era responsável por oferecer o Ensino Médio. O aluno, se quisesse, poderia continuar na própria escola, já que nós também oferecíamos o Ensino Médio. Só que havia alunos que sabiam não ter condições de fazer o Ensino Médio normal porque tinham defasagem de conteúdo. Então, a gente encaminhava para o Ensino Médio na modalidade EJA. Mas muitos também foram procurar escolas de Ensino Médio regular. Eles iam muito para o “João Paulo”¹⁵⁸, porque era mais fácil... Na época, a cobrança era menor e eles não concorriam com os mais jovens. Na verdade, não é que era menor; a demanda daquela escola era mais de adultos e concorrer com alunos que estão na faixa etária normal, que estão acompanhando o ciclo normalmente, era mais complicado.

Nós também recebíamos alunos que vinham do diurno por defasagem de idade em relação ao ano escolar. Até hoje isso acontece, mas não é porque aquele aluno está dando muito trabalho, e sim porque ele perdeu o vínculo com os alunos mais novinhos. Por estar fora da faixa etária ele não consegue se adaptar. Quando esse aluno vai estudar à noite, ele começa a conviver com pessoas adultas que trabalham e que valorizam o mundo do trabalho. Acredito que era uma mudança positiva para esses alunos. Nós temos alguns casos assim, que a partir do ano que vem já serão encaminhados para o noturno. Aqui nós tínhamos meninos que estavam dando trabalho demais da conta, já com duas retenções, com 16 anos de idade e convivendo com meninos de 12... Nós temos alunos que estudam no período da manhã e que já trabalham; o interesse deles é mais para o trabalho, não é a parte cognitiva de estar ali convivendo com aqueles meninos que estão na faixa etária normal. Essa situação, essa correção de fluxo é necessária. A própria Secretaria de Educação nos orienta para corrigir esse fluxo e naquela época era a mesma orientação. Nós já passamos alguns alunos para a noite. Foi uma maravilha. Melhorou a disciplina; eles criaram certa responsabilidade à noite que não tinham quando estudavam pela manhã, porque passaram a conviver com outros jovens da mesma faixa etária deles.

Sobre o ensino de Matemática eu não sei se posso ajudar muito. Mas os professores que tivemos aqui eram muito bons. O Danilo¹⁵⁹ já fez “Show do Milhão”, se vestiu até de

¹⁵⁸ A professora se refere à Escola Estadual “João Paulo I”, localizada no bairro Santa Inês, em Betim.

¹⁵⁹ Mônica refere-se ao professor Danilo José de Souza que também é nosso colaborador na pesquisa.

Silvio Santos. Ficou uma graça esse trabalho. A Silvana¹⁶⁰, por exemplo, dava um atendimento individual aos meninos... Não era aquela aula coletiva não; ela ia, tentava explicar, tinha a maior paciência, isso tudo é muito positivo. A gente reunia com os alunos, tudo para atrair, incentivá-los a estudar, ter interesse pela disciplina. Eu acho que a Matemática era uma disciplina um pouco mais complexa de lidar. O que acontece é que se eu me deparo com um problema e não o enfrento, ele continua sendo problema. Penso que esse é o caso da Matemática. Eles ficavam com medo, se estagnavam no caminhar, aí era um trabalho dobrado para o professor de Matemática, qualquer dificuldade a mais, mesmo você trabalhando.

Para ser professor na época de suplência tinha que ter perfil, porque se não tivesse, ia puxar o grupo negativamente. Tinham que ser pessoas que queriam crescer e trabalhar em equipe. E o nosso grupo era assim! Não podia faltar, tinha que ter responsabilidade com os horários, mesmo porque, se isso não acontecesse, o próprio grupo cobrava. Se um saísse fora, podia contar que alguém vinha no outro dia chamar a atenção dele. Acho que o mais importante é o comprometimento e a aceitação das limitações, já que esses alunos são limitados. Não adianta você brigar e falar: *“Mas você tem que aprender, você não aprende”*. Não adianta gente! É limitação. Se ele procurou estudar à noite, ele está fora da faixa etária, está fora daquele fluxo normal.

O que eu vejo de diferença desse movimento de suplência e do CEAN para o ensino noturno atual é que, quando esses projetos foram implantados e nós tínhamos ensino regular, tinha-se muita retenção, defasagem, falta de professores... Na suplência nosso objetivo era atender especificamente as necessidades dos alunos, não as nossas. Afinal, qual é o objetivo do aluno? Acelerar, ter o certificado de Ensino Fundamental. É um trabalho que não é possível de se comparar com o ensino regular, em termos de conteúdo. O principal é desenvolver algumas habilidades necessárias de leitura, de interpretação, de raciocínio lógico, que são necessárias para a vida. Mas esse projeto foi acabando ao longo dos anos, de acordo com a demanda.

Depois de mais de 16 anos trabalhando à noite, eu resolvi sair. A EJA estava para acabar e mudar de escola, então não justificava mais eu ficar à noite, por isso, me mudei para o turno da manhã. Aqui na nossa escola eu não sei como está funcionando a EJA, pois não tenho mais contato. Foi se modificando e me parece também que começou de um jeito e já foi

¹⁶⁰ A pedagoga Mônica refere-se à Silvana Aparecida Ferreira Carvalhaes, que também faz parte do grupo de colaboradores de nossa pesquisa.

mudando, tanto é que hoje já se aplica a certificação. Essas mudanças aconteceram justamente quando eu saí, no ano de 2008.

Não sinto muita falta de trabalhar à noite, a gente sabe que é sacrificante. Esse horário também nem sempre era o preferido dos professores, pois quando tinham uma oportunidade, logo mudavam para o turno da manhã, que é o horário mais querido, até hoje. Mas nesse tempo em que eu fiquei, me lembro muito mesmo do trabalho de socialização que fazíamos. Era muito bom! Tivemos muitas experiências, muitas vivências; muita amizade foram feitas. Porém, sabemos que é um trabalho que tem que ser modificado a cada ano. Você não sabe o que está te esperando, se vai ser possível fazer o mesmo tipo de trabalho que era realizado antes. Também, a legislação mudou com relação à certificação...

Posso dizer que sou bem tradicional no meu trabalho. Procuo fazer coisas diferentes, mas prefiro o método tradicional. Tem 30 anos que eu estou no magistério, então, penso que tem coisas que a gente aproveita e outras que descartamos, pois não interessam mais. Tem coisas que você acha que pode modificar, mas tem coisas que você fala: “*Não vamos fazer não, que não vai dar certo*”. Isso vem da experiência. E foi dessas experiências que tentamos fazer o trabalho que acreditamos ser o melhor possível.

Danilo José de Souza e Rozana Sabino

Rozana: Meu nome é Rozana Sabino e trabalho na Rede Municipal de Educação de Betim desde 1992. Na EJA, minha atuação é desde 1999, 2000. Eu moro em Betim e minha formação é em Licenciatura em Ciências e Matemática do Ensino Fundamental e Química do Ensino Médio. Estudei na Universidade de Formiga¹⁶¹, que é uma universidade de licenciatura e filosofia e me formei em 1992. Na área da EJA eu não tenho uma formação específica, apenas fiz alguns cursos e participei de encontros e formações oferecidos pela rede mesmo. A minha especialização é em Metodologia do Ensino de Ciências, cursada na Universidade Clarentiano¹⁶².

Eu escolhi ser professora porque, quando eu estava concluindo o Ensino Médio fui convidada a dar aulas em Citrolândia¹⁶³. Na época existia muito preconceito contra a hanseníase e havia muita dificuldade de se encontrar professores para trabalhar no bairro. Assim, por essa dificuldade, comecei a dar aula sem formação nenhuma. Antigamente isso era chamado de professor leigo. Se não fosse dessa forma, os alunos daquela região não iriam concluir os estudos. As escolas eram da Rede Estadual, pois no bairro não havia escolas municipais naquele período. Devido a essa experiência, eu comecei a trabalhar, gostei, e direcionei minha formação para essa área. Fui estudar e me formar como professora.

Entrei na Rede Municipal de Betim através de um concurso que fiz assim que me formei. Escolhi entrar na rede porque oferecia condições melhores de trabalho. Naquela época, a Rede Estadual de Ensino não fazia concursos e eu não queria ser contratada. Fiz o primeiro concurso em 1992 e o outro em 1995, então, tenho dois cargos efetivos na Prefeitura de Betim. Atualmente eu trabalho no “Gigante” pela manhã e no “Frei Edgar Groot”¹⁶⁴ à noite.

Comecei a lecionar no ensino noturno por opção. Eu trabalhava de manhã como vice-diretora de uma escola. Na mudança de governo, eu voltei para sala de aula e fui convidada a trabalhar à noite, porque eu já trabalhava como voluntária do Telecurso do meu bairro. Como eu já gostava de trabalhar com estudantes jovens e adultos, eu mudei a lotação de um dos

¹⁶¹ Trata-se da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FAFI), da Fundação Educacional Comunitária Formiguense, na cidade de Formiga-MG. Atualmente, é a UNIFOR –MG, Centro Universitário de Formiga.

¹⁶² Refere-se à Claretiano Rede de Educação.

¹⁶³ Citrolândia é um bairro de Betim que surgiu em função da Colônia Santa Isabel, entidade destinada ao tratamento de portadores de hanseníase na década de 1920, época em que os portadores dessa doença eram isolados e internados compulsoriamente devido à política sanitária da época (cf. Assis, 1996).

¹⁶⁴ A professora refere-se à Escola Municipal “Antônio D’Assis Martins”, localizada no centro da cidade, conhecida em Betim como “Gigante da Vila” ou simplesmente “Gigante” e a Escola Municipal “Frei Edgar Groot”, localizada no bairro Citrolândia.

meus cargos para o noturno. A escola era o “Frei Edgar Groot”. Quando eu entrei lá, o curso de EJA se chamava CEAN¹⁶⁵. As turmas eram formadas observando o ensino regular. A cada seis meses, portanto, os alunos completavam como se fosse um ano referente ao ensino regular.

Nesse curso era observada a frequência e o conteúdo. Nós, professores, não tínhamos uma formação específica. Entramos para trabalhar nesse curso e depois que nos inteiramos sobre o que era. No início, era difícil, porque não existia uma base curricular para seguir. Isso foi sendo construído aos poucos e, mesmo assim, até hoje não existe na rede. Nós já tentamos montar um livro para trabalhar mais ou menos dentro de uma mesma linha, mas não deu certo¹⁶⁶. Quando o material ficou pronto, já havia trocado o governo municipal, e aí, como a gente sabe, tudo “cai por terra” e começa outra equipe pedagógica com outro olhar a desenvolver o projeto. Não sei dizer precisamente qual o ano em que esse material foi produzido, mas creio que foi por volta do ano de 2005. Um professor de cada escola foi convidado para criar esse material; a gente se reunia para isso, mas foi um movimento que não continuou. Eu tenho o livro de Ciências e uso-o para algumas atividades.

Depois desse período, foi implantado no ensino de EJA na Rede Municipal um modelo novo, chamado de “não-formal”, em que o trabalho consiste basicamente, na aplicação de provas de certificação, bem semelhante ao que é feito pelo CESEC¹⁶⁷. Esse modelo está em vigor até hoje. Os alunos vão à escola, assistem as aulas que querem e fazem as provas por disciplina. Não há computação de frequência. Só que nós, na escola, não gostamos dessa maneira, sempre achávamos que o aluno passava sem saber. A gente queria que o aluno tivesse que frequentar as aulas, por menor que fosse o tempo em relação ao ensino regular.

Por esse motivo, a rede acabou voltando atrás e o modelo “não-formal” deixou de ser o único a ser oferecido. Passou a ofertar novamente o curso presencial, que chamamos de “formal”, em um esquema parecido com o CEAN: duração de dois anos, divididos em quatro tempos com 100 dias letivos cada, mas agora chamados de períodos, sendo cada um referente a um ano do Ensino Fundamental. Não é mais um curso fechado de dois anos. Na nossa escola, este ano, ainda temos uma turma que cursa o modelo “formal”, mas está terminando e parece que não vai ter mais.

¹⁶⁵ Ciclo de Ensino Aprendizagem do Noturno

¹⁶⁶ Rozana cita o livro de questões e exercícios elaborados pelos professores da Rede Municipal e publicado em 2005.

¹⁶⁷ CESEC – Centro Estadual de Educação Continuada; é “uma escola de educação de jovens e adultos mantida pelo Governo do Estado de Minas Gerais, com certificado válido em todo o território nacional”. Informação disponível em <<http://cesecgv.blogspot.com.br/2012/08/como-estudar-no-cesec.html>>. Acesso em 04 de março de 2015.

Na última troca de governo, começou de novo a discussão do “não-formal” e novamente esse modelo foi implantado. Algumas escolas se adaptaram logo. Na nossa escola, porém, sempre houve uma rejeição a esse modelo, pois achamos que o aluno tem que frequentar, ele tem esse direito. Além disso, quando levamos em conta o perfil do nosso aluno, achamos que ele tem que estar na escola todos os dias. Temos muitos alunos adolescentes que acabam desistindo quando deixamos tudo muito “solto”. Eles são muito imaturos e, por isso, acabam não indo nos plantões e vão só fazer prova. Às vezes, eles têm sorte de passar; às vezes não. E, muitas vezes, eles passam sem ter conhecimento nenhum.

Nesse sentido, quando os alunos vão cursar o Ensino Médio, eles têm muita dificuldade. Alguns, inclusive, são quase analfabetos. Se eles tiverem uma boa leitura, conseguem até fazer as provas, mas não conseguem passar isso para o papel e formular ideias. Nós, professores da escola, consideramos que esse modelo não é o ideal para a nossa comunidade. Talvez seja bom para um aluno que trabalhe, mais maduro, que exercite a leitura em casa, que tenha outra maneira de conduzir seu estudo. Mas, para um aluno com o perfil que temos, consideramos que não é o ideal.

As escolas do nosso bairro, buscando corrigir o fluxo da região, acabam fazendo com que os alunos que já têm 15 anos ou mais e ainda estão no diurno vão estudar à noite, porque não se adaptam mais às normas do ensino regular. São estudantes que apresentam sérios riscos, que têm dificuldade de viver em sociedade, de seguir regras. O problema é que, quando eles vêm para cursarem o modelo “não-formal”, eles têm que ter uma maturidade que não possuem e uma autonomia para estudar sozinhos, que também não têm.

Esse modelo foi imposto. Não me lembro de ter discutido nada sobre as mudanças na EJA. Em um determinado momento, nós fomos resistentes, até que este ano¹⁶⁸ nós conseguimos ter o terceiro e o quarto períodos do modelo “formal”¹⁶⁹. Porém, os alunos que chegam para o primeiro e o segundo período, que seria o 6º e o 7º anos, são poucos e não formam turmas, pois é obrigatório ter um mínimo de alunos para se formar uma turma. A Secretaria de Educação exige, mais ou menos, entre 25 e 30 alunos, então não conseguimos. Como a média de procura tem sido de 10 alunos, não se pode formar uma turma, então colocamo-nos no modelo “não-formal”, que é o não-presencial.

Nesse modelo, cada professor trabalha em uma sala, em que o aluno é que deve procurá-lo. Ele tem um horário fixo. Os alunos sabem a disponibilidade de cada conteúdo e

¹⁶⁸ Ano de 2014, em que foi realizada a entrevista.

¹⁶⁹ No modelo “formal” o curso do segundo segmento do Ensino Fundamental tem a duração de dois anos, divididos em quatro períodos.

eles vão atrás de cada professor para assistir a aula. O aluno procura a disciplina que quiser, independente do nível em que está. O conteúdo trabalhado é aquele que foi previamente combinado em reunião com os professores de outras escolas e que vai cair na prova de certificação. Elaboramos uma lista de conteúdos mínimos que vai ser cobrada na prova. Os professores se reúnem, uma ou duas vezes por semestre. Eu passo essa lista de conteúdos para os alunos que vão fazer a prova e, a partir disso, trabalho atividades em cima dessa base. Os alunos podem se matricular em qualquer época do ano, até mesmo, por exemplo, duas semanas antes da prova.

É uma forma de trabalho muito difícil, porque chegam, ao mesmo tempo, alunos que estão mais adiantados com as atividades, já no final do conteúdo proposto, e outros que estão começando. Por esse motivo, temos que ter um bom “jogo de cintura” em sala de aula, porque é quase um atendimento pessoal e multisseriado. Eu não sei em que nível cada aluno está. Às vezes, chegam alguns alunos que têm uma leitura muito boa e em um “instantinho” eles caminham. Outros não. Essa dinâmica não me permite dar aulas expositivas para a turma inteira, pois tenho, na mesma turma, quatro, cinco alunos por aula, muitas vezes divididos em conteúdos diferentes.

É comum chegarem ao mesmo tempo cinco alunos, por exemplo, cada um em um nível diferente, em um conteúdo, mesmo porque cada um desses alunos vem a uma aula diferente; não há uma regularidade na frequência. Dessa forma, eu tenho que atender quase que individualmente, ou então, agrupo aqueles que estão na mesma atividade. Não é possível dar aula expositiva. Eles têm que ler bastante, porque em casa, além de eles não terem tempo, não conseguem estudar sozinhos. Até os alunos mais velhos não estudam em casa, são raros os casos em que isso acontece. Eles fazem as atividades, eu corrijo e elaboro um pré-teste para ajudá-los. Algumas escolas da rede usam esse pré-teste para selecionar aqueles alunos que têm condições de fazer a prova de certificação. A minha escola combinou que o aluno é que vai decidir quando irá fazer a prova. Se ele disser: “*eu quero fazer a prova*”, vai fazer. Se ele acha que tem condições, vai fazer, até mesmo para ganhar uma experiência de como é a prova.

A prova é feita pela Secretaria de Educação, mas os professores colaboram com questões. É marcado um dia em que temos que enviar cinco questões. Todos os professores têm essa oportunidade. Quando eu faço o pré-teste, lógico que eu incluo essas questões. A prova de certificação é composta de 30 questões e é necessário acertar 15 para ser aprovado. Mas as questões são muito básicas. A certificação é por conteúdo dos anos finais do Ensino

Fundamental. Se ele acertou 50% da prova ele passa, então está aprovado em Ciências, por exemplo.

A gente fica muito dividido, porque sabemos que esse aluno, muitas vezes, está precisando desse certificado por causa de trabalho e também ele precisa caminhar, até por causa da sua autoestima. Contudo, ao mesmo tempo, ele está indo sem base nenhuma. Quando ele chega para cursar o Ensino Médio, mesmo que seja também na modalidade EJA, vive uma dificuldade de adaptação muito grande, porque chega sem o mínimo necessário. Desse jeito, vivemos em uma “sinuca” muito grande. Existem alunos que não frequentam aula nenhuma, fazem a prova e passam, mesmo porque é uma avaliação de múltipla escolha muito básica. Às vezes, se ele tiver uma boa leitura e interpretar bem, ele passa; é o suficiente. A cobrança é muito pequena; o que a gente oferece é muito pouco, porque não tem como a gente oferecer melhor.

Danilo: Meu nome é Danilo José de Sousa, eu nasci em Japaraíba em Minas Gerais, na região de Formiga. Rozana e eu estudamos na mesma faculdade, mas me formei antes dela, em 1988. Eu morava lá e, por acaso, conhecendo pessoas daqui que estudavam lá, eu decidi vir para Betim. Conheci minha mulher aqui, me casei e fiz vários concursos.

No período em que eu fiz o curso, a única faculdade que existia na região em que eu morava era de licenciatura, não existia outra. Eu queria estudar e fiz opção de fazer o curso para trabalhar. Era a única alternativa que eu tinha; se eu não estudasse lá, não estudaria em nenhum outro lugar. O primeiro concurso que fiz aqui de Betim aconteceu logo após a Constituição de 1988, que resolveu a questão dos concursados. Eu comecei na Rede Municipal em 1989, como contratado, e logo depois fiz o primeiro concurso. Na verdade, esse concurso não foi em 1989, mas, como eu já era contratado, eles retroagiram o tempo a partir de quando comecei na rede. Então, meu primeiro cargo é de 1989.

Em seguida, fiz o segundo concurso e também fui aprovado, acho que isso aconteceu em 1991. O primeiro concurso que aconteceu aqui em Betim tinha 40 vagas para professores e houve somente 26 inscrições. Já o segundo concurso foi mais concorrido, porque o município começou a incentivar muito; houve um aumento salarial e muitas melhorias. A partir deste, vinham caravanas de vários lugares com pessoas para fazer a prova; foi um concurso bem concorrido.

Depois de vir para Betim, fiz outro curso superior. Também sou bacharel em Ciências Contábeis. Cheguei a trabalhar em escritório, mas logo que meu primeiro filho nasceu, eu abandonei o escritório e fiquei só na rede. Eu tenho, portanto, dois cargos efetivos.

Rozana: O salário oferecido pela Prefeitura Municipal era bem convidativo naquela época e, além disso, melhorou ainda mais quando o plano de carreira foi aprovado¹⁷⁰. O Estado¹⁷¹ não tinha concurso há muito tempo. Eu trabalhei durante nove anos no Estado antes de efetivar aqui na rede e nesse tempo não houve concurso nenhum, somente depois de 1995. Como eu já estava efetiva aqui na rede, eu nem participei.

Danilo: Eu fiz duas pós-graduações. Uma delas é em Matemática mesmo, na UNI-BH¹⁷², e a outra fiz em uma faculdade no Rio de Janeiro. Eu tenho alguns arrependimentos em relação a não ter crescido mais na minha carreira. Sempre quis fazer um mestrado, mas logo que comecei a trabalhar, me casei e em 1994 já tive filhos. Eu trabalhava três horários, pois ainda tinha o escritório, então você acaba tendo que fazer opções. Hoje, meus filhos estão mais velhos e eu procuro investir neles, para que eles estudem. Penso que, hoje, eu fazendo um mestrado não vai me acrescentar muita coisa, não vai me gerar um ganho, só estresse. Porém, eu pesquiso muito, “corro muito” atrás, e hoje acredito que eu sou um professor completamente diferente de quando iniciei aqui. Acho que a Rozana pensa da mesma forma.

Pelo fato de sempre ter tido dois cargos, eu trabalhava durante o dia e à noite. Eu já passei por todas as realidades de Betim; trabalhei nas escolas centrais e da periferia. Aqui no “Gigante”, eu trabalhei no noturno também, quando era ensino regular. Isso foi em 1990 mais ou menos. Porém, logo finalizou e implantou-se o ensino noturno. Naquela época, todas as outras escolas no município de Betim ofereciam o ensino regular noturno, depois foi diminuindo.

Rozana: Até 1995 eu trabalhei aqui à noite com ensino regular, mas acabou nesse ano.

Danilo: Eu trabalhei no ensino noturno de 1989 até 1994 e depois, de 2000 a 2004; dois períodos bem diferentes. Logo que terminou o ensino regular noturno, no fim de 1994, eu fui só para o diurno. Em 2000, por uma necessidade minha mesmo, fiz a opção da trabalhar à noite. Minha esposa precisava trabalhar, eu tinha filho e precisava tomar conta dele. Depois, eu voltei para o diurno novamente e estou até hoje, trabalhando de manhã e à tarde.

Exatamente no ano de 1995 começou a mudar o ensino noturno; foi nesse período eu saí. Em 2000, quando eu retornei, o curso em vigor já era o CEAN. Atualmente não trabalho no noturno, mas acredito que a diferença entre esse modelo atual e o CEAN era muito grande. Eu particularmente me sentia muito à vontade para trabalhar no CEAN, porque era dividido semestralmente. Nós elencávamos o conteúdo que íamos trabalhar naquele semestre e o aluno

¹⁷⁰ O plano de cargos carreiras e vencimentos – PCCV dos professores da Rede Municipal de Betim foi aprovado em 1996 (cf. Betim, 1996a).

¹⁷¹ Rozana refere-se à Rede Estadual de Educação de Minas Gerais.

¹⁷² Trata-se do Centro Universitário de Belo Horizonte.

ia vencendo as etapas. Quem avaliava éramos nós mesmos. Era um Ensino Fundamental formal, mas com menos tempo. Então a gente condensava o conteúdo e trabalhava; o aluno cumpria o 6º, o 7º, o 8º e o 9º ano. A formatura era no final do 9º ano, em dois anos, então era semestral.

Essas dificuldades que a Rozana percebe, na questão do atendimento ao aluno, nós não tínhamos, porque o curso era presencial; a presença do aluno era cobrada. A maioria dos nossos alunos eram alunos mais velhos. Aqui, eu trabalhava com alunos que tinham acima de 20 anos, até 60, 70 anos, na mesma sala de aula. Era muito gratificante ver o desempenho e o quanto eles se desenvolviam. Até hoje eu encontro com alguns alunos que falam: “*Olha professor, o que eu aprendi de Matemática aprendi com você, não dominava muita coisa*”.

Na hora de elencar os conteúdos que seriam trabalhados, eu buscava uma matemática prática mesmo, a “matemática da vida” deles. Nesse sentido, os conteúdos porcentagem, juros e regra de três (para poder aplicar a porcentagem) eram muito importantes.

Rozana: Mas a característica do aluno também era bem diferente.

Danilo: Realmente, era uma característica diferente! Eles vinham assim com aquela vontade de aprender! Eu me lembro até hoje das minhas conversas com eles. Eu me sentia muito gratificado e eles também. Havia uma empatia entre a gente, era uma relação gostosa mesmo.

Rozana: Acho que isso acontecia porque esses alunos queriam muito aprender. Eles tinham parado de estudar há muito tempo e sentiam essa necessidade de terminar os estudos. Era outro perfil de aluno. Hoje, essa visão de aluno que o Danilo tem mudou muito.

Danilo: Eu acredito nessa educação para jovens e adultos, mas de uma forma formal, porque a pessoa que procura se formar longe da sua faixa etária está mais aberta a aprender. Então, é possível atingir essa pessoa de uma forma muito fácil. Eu, particularmente, não cheguei a trabalhar nesse modelo “não-formal” em nenhum momento e não gostaria de trabalhar. Eu não trabalharia. Da mesma forma que a Rozana disse que eles não aceitaram, eu também não aceitaria, porque eu não acredito nesse ensino do “laissez-faire”¹⁷³, de deixar as coisas acontecerem. E essa correção de fluxo, em que você simplesmente quer dar uma certificação para a pessoa, você não está garantindo nada para ela...

Diante de um ensino assim, eu não conseguiria encarar meus alunos. Com os que eu trabalhei, eu os encarava “numa boa”. Eu trabalhava com eles o conteúdo de verdade. Tanto é que muitos foram até para a Universidade. Vários queriam ir para o Ensino Médio e, por isso, eu sempre trabalhava com eles tanto o “conteúdo da vida”, do cotidiano deles, que é esse da

¹⁷³ O professor utilizou a expressão “laissez-faire” no sentido de que ele não acredita em um ensino sem uma cobrança maior e que não se preocupa com o aprendizado do estudante.

prática mesmo, instrumental, mas trabalhava também conteúdos que eu sabia que eles iriam precisar lá no Ensino Médio. Por exemplo, era importante trabalhar equações, porque isso era necessário para eles no Ensino Médio. Como eles iriam encarar um curso de Ensino Médio formal, então precisavam ter uma boa base.

O grupo de professores do noturno era muito bom. Nessa época do CEAN, a gente se reunia muito; nós tínhamos reunião toda sexta-feira. Esses encontros não aconteciam dentro do horário de aula, o aluno não perdia esse dia. Essa foi uma das primeiras vezes que começou o nosso horário de estudo de verdade. Mesmo naquela época, no Ensino Fundamental pela manhã, nós não tínhamos horário de estudo e planejamento, mas à noite sim. Eu trabalhava de segunda à sexta, mas toda sexta-feira à tarde, eu vinha me reunir com todo o grupo.

O conteúdo específico de Matemática era minha obrigação, mas eu buscava muito a opinião dos alunos: “*O que vocês sentem dificuldade na vida de vocês? O que gostariam de aprender?*”. Assim, se havia uma dificuldade colocada por eles no trabalho com porcentagem, por exemplo, nós iríamos trabalhar. Eu buscava deles aquilo que queriam aprender, que sentiam necessidade, mas sem deixar de trabalhar também o que estava elencado. Eu buscava o interesse deles e, dentro do currículo de Matemática, eu ia adequando tudo para poder trabalhar.

Não existia um currículo mínimo, nós é que definimos isso. O professor é que determinava: “*Vamos trabalhar nessa linha*”. No diurno, havia uma lista de habilidades a serem trabalhadas, mas no noturno era uma escolha nossa mesmo. Se o professor era comprometido e levasse as coisas a sério, as coisas iriam caminhar; a Secretaria nos dava um suporte. Nas reuniões, a gente definia projetos em que iríamos trabalhar. Tudo isso era definido nesse horário de estudo, uma coisa bem direcionada mesmo.

Os conteúdos que eu achava mais importantes, que não poderia deixar de trabalhar eram juros, porcentagem e regra de três; isso era o básico. Era necessário também trabalhar as operações e seus algoritmos, além do uso de calculadora, pois era indispensável que eles conhecessem esse instrumento. O conteúdo básico era esse. Agora, eu também trabalhava outros conteúdos específicos que a gente sabia que eles iam precisar depois, no Ensino Médio. Dentre esses, temos as equações, seja a de primeiro ou segundo grau. Isso tudo era trabalhado de acordo com o tempo disponível, mas dava para organizar.

No início, quando comecei no terceiro turno, o público do ensino regular era de adolescentes e jovens. Lembro-me de que eu trabalhei com alunos que tinham a minha idade (eu tinha 20 anos na época). Era um trabalho normal. Alguns alunos eram trabalhadores,

outros não. Alguns tinham a opção mesmo de estudar à noite, porque estavam procurando emprego, outros não. As turmas funcionavam normalmente, como se fosse o diurno, não tinha nenhuma diferença.

Creio que o aluno adulto, mais velho, veio para a escola com o CEAN. Não era como esses alunos como a Rozana disse, que quando completam 15 anos a escola dá um jeito de convencer os pais de que eles não podem mais ficar no diurno. E manda esse menino para a noite.

Rozana: Muitas vezes esse aluno foi expulso de outras escolas da região.

Danilo: Não, esse não era o nosso perfil de aluno. Eu me lembro de que era um curso procurado; a gente recebia muitas inscrições, pois era feita muita divulgação. Eram alunos mais velhos, até de 70 anos, por exemplo. Eles tinham o maior carinho com a gente e nós com eles também. Nós nos respeitávamos muito.

Rozana: Existia uma época também em que o ensino noturno era para pessoas acima de 18 anos, depois passou a ser acima de 15 anos. Por isso, começaram a entrar muitos adolescentes.

Danilo: Verdade. Eu vejo que esse período do CEAN era diferenciado. Um dos melhores períodos mesmo, pois houve uma redução de tempo, mas isso não se refletia na qualidade do trabalho que era feito. Era necessário ter muita paciência e isso é que era legal! Você sentar junto com uma senhora de 60 anos, “numa boa”.

Rozana: No noturno a gente sempre desenvolveu projetos legais na nossa escola. A gente planejava muito. O mais legal desses projetos foi um programa de rádio que criamos em que toda semana uma turma de estudantes elaborava a programação e apresentava o programa. Na comunidade havia uma estação de rádio, chamada de “Rádio MORHAN” (Movimento de Reintegração Hanseniana). A cada semana, uma turma elaborava um programa de meia hora e os demais alunos da escola ficavam em sala de aula escutando. A gente saía da escola com esses alunos, íamos para a rádio e eles faziam o programa, direcionado para a escola e para a comunidade. Na outra semana eram outros professores com outra turma que elaboravam o programa. Era um projeto muito dinâmico. Em paralelo a esse trabalho, toda sexta-feira tinha a “sexta cultural”, em que eles tinham que apresentar teatros.

Danilo: Nós fizemos isso aqui também, uma espécie de noite cultural.

Rozana: Um outro projeto envolvia poemas. Dependendo do que era comemorado naquela semana ou mês, uma data comemorativa, ou mesmo o que acontecia durante a semana, às vezes, algum problema nacional, alguma doença, alguma coisa, os alunos elaboravam um poema em cima desse assunto e apresentavam para a turma. Nesse projeto a gente trabalhava muito sob tensão, porque todo dia tinha que produzir alguma coisa. Mas foi muito bom.

Isso aconteceu na época de implantação do CEAN, mas depois foi se perdendo ao longo das mudanças de governo, pois foi mudando o tipo de ensino. Com a implantação do modelo “não-formal”, começamos a trabalhar por conteúdo e se perdeu isso, porque você não tinha mais uma turma. Algumas coisas a gente ainda faz, mesmo nesse modelo. Por exemplo, temos projetos de sempre de levá-los ao teatro e proporcionar a eles outras vivências. Inclusive amanhã nós vamos para o Inhotim com eles durante o dia¹⁷⁴. Levamos a museus, à bienal do livro etc. Buscamos, nesse sentido, oferecer outras experiências a eles, mas não conseguimos fechar isso em forma de um projeto.

Danilo: De Matemática não havia nenhum projeto específico. Como nós, professores, trabalhávamos de forma integrada, não havia nada específico. Mas a gente colaborava muito nas apresentações dos alunos, nas atividades culturais, por exemplo.

Rozana: Havia muitos trabalhos interdisciplinares. A gente pegava um mesmo conteúdo e todo mundo trabalhava.

Danilo: Acho que o lado positivo era esse, pois a gente tinha esse momento de encontrar todos os professores. As coisas eram feitas muito juntas. Havia tempo para organizar as coisas. Lembro-me de uma situação que foi colocada pelo professor de História: os alunos não sabiam interpretar o hino nacional. Então começou um movimento: “*Ah, vamos trabalhar isso. Vamos interpretar o hino nacional*”. Então, elaboramos um projeto em que todos os professores trabalhavam com a mesma coisa. Buscamos, junto com os alunos, entender o hino nacional, conhecer as palavras, saber o que elas significam. Naquele determinado horário, todos os professores estavam fazendo a mesma coisa com os alunos, para atingir um determinado objetivo. Era uma coisa realmente integrada.

Esses projetos eram interessantes para nossas aulas, mesmo porque, a gente não tinha um material específico para o CEAN. Eu usava o material do ensino regular mesmo e fazia adaptações. Não havia um livro, não havia nada, então as atividades eram todas xerocadas. O que eu trabalhava no diurno era adaptado. Na área de Matemática eu utilizava também folhetos de supermercado e outros folhetos para analisar. Eu estava sempre “garimpando” algum material.

Rozana: Agora é que as editoras estão lançando livros específicos para EJA. Falaram que iam chegar nesse semestre, mas não chegaram. É estranho isso, porque agora que todo o curso noturno está caminhando para o modelo “não-formal”, eles vão mandar um livro que se

¹⁷⁴ Rozana refere-se ao dia seguinte da entrevista. Inhotim é um museu de arte contemporânea considerado o maior centro de arte ao ar livre da América Latina. Fica localizado na cidade de Brumadinho-MG. Mais informações em < <https://www.inhotim.org.br/>>. Acesso em 13 abril 2015.

encaixa no modelo “formal”... Não vai ter como a gente seguir, porque nós fazemos mais atendimentos individuais. Esse material está chegando atrasado em relação ao projeto.

Disso tudo que nós vivemos, eu acho que o mais gratificante era você ver o quanto o aluno se desenvolveu, em relação a como ele entrou. A gente não podia comparar um aluno com outro, mas sim ele com ele mesmo, com todo o seu potencial.

Danilo: É, ele com ele mesmo.

Rozana: Era surpreendente! Nós tivemos casos de pessoas que entraram sem leitura nenhuma no primeiro segmento, que é da 1ª à 4ª série antiga, e conseguiram aprender a ler. E eles iam avançando! O desenvolvimento deles era um espetáculo. Como o Danilo falou, era muito gratificante. Mas agora, a gente tem essa mistura. Então, o que acontece? Até mesmo os adultos que moram no meu bairro ficam com medo de se matricular e estudar, pois sabem que lá estudam alunos mais jovens que mostram algum “perigo” para a sociedade. Porém, nem sempre é um conflito, porque a partir do momento em que eles começam a conviver, se “dão bem”. É bom para todos, porque os jovens têm muitos problemas de convivência em casa. Com isso, a gente acaba até resgatando alguns alunos, porque eles aprendem a respeitar, a conviver, coisas que às vezes eles não vivenciam em casa.

Danilo: E os mais velhos chamam a atenção desses mais novos...

Rozana: Chamam, conversam...

Danilo: Mesmo na época do CEAN, quando acontecia algum problema dentro da sala e isso inviabilizava o trabalho do professor, eu não precisava chamar a atenção de ninguém. Os alunos mais velhos faziam isso: *“Olha, o que está acontecendo aqui! Fica esperto, olha minha idade! Agora que estou conseguindo estudar e você está tendo oportunidade. Você é mais novo que eu, e está tendo oportunidade agora”*. Então, acredito que essa relação dos mais jovens com os mais velhos era muito saudável. Isso não dava problema para nós, eles resolviam os problemas ali. Um não aceitava que o outro atrapalhasse o aprendizado dele. Eles estavam ali com uma gana de aprender! Mesmo com dificuldades, eles queriam aprender, faziam todo o esforço.

Eles valorizavam muito e davam valor aos professores também. O carinho que eles tinham por todos nós era impressionante. Eu, normalmente, era o mais novo da sala, mas eles respeitavam muito e viam na gente um espelho: *“Nossa, ele é muito mais novo que eu e ele já tá aqui ocupando esse espaço... Então eu vou correr atrás e vou conseguir chegar também”*. Por isso, a gente incentivava nesse sentido, de que eles poderiam também crescer em relação ao ponto em que estavam parados.

Sobre a Matemática, acredito que os alunos achavam que era uma disciplina difícil, mas eu procurava tirar esse mito mostrando que a Matemática estava presente em tudo na vida deles, o tempo todo, em situações que envolvem supermercado, compras ou troco, por exemplo. Dessa forma, a Matemática fica mais próxima deles. Porém, nas primeiras aulas, eles ficavam resistentes: “*Nossa, vai ser muito difícil. É difícil*”. Eu procurava sempre desmistificar isso, para deixá-los bem à vontade para que não ficasse uma coisa maçante, chata. Havia, é claro, aulas bem maçantes, mas outras também em que a gente conseguia trabalhar coisas mais legais, como um trabalho com folhetos, em que analisávamos, fazíamos cálculos... O aluno via o que estava aprendendo, pois ia aplicar na prática quando chegasse a um supermercado para comprar. Mas, sim, eles viam a Matemática como uma coisa difícil.

Como eu trabalhava com os alunos durante todo o curso, quando chegava ao final eu via, tal como a Rozana falou, o quanto eles tinham evoluído, quando comparados com eles mesmos. Quando os professores se encontravam para fazer o conselho de classe, a gente tinha a vida do aluno toda ali; por isso, era possível analisar o seu crescimento e se ele tinha condições de avançar. Retenções eram raras, muito poucas. A gente analisava muito a situação do aluno. Se o aluno progrediu, mesmo que não tenha ficado dentro do nível esperado, mas se comparado com ele mesmo, é outra pessoa hoje, então quer dizer que ele tem condições de progredir. A forma que utilizávamos para avaliar éramos nós que elaborávamos, provas formais mesmo, além da participação em sala. A avaliação era por nota. **Rozana:** Depois, com a mudança para ciclo, nós paramos de avaliar com nota. A nota servia para a gente avaliar o trabalho, ver o que eles acertaram, mas não existia mais registro de nota; passou a ser um parecer descritivo em que constava o desenvolvimento de cada um. Agora, ultimamente, com a modelo “não-formal”, não tem nada.

No modelo “formal”, ao final de cada semestre, os professores se reúnem para discutir os resultados. Quando vemos que é necessário, a gente se reúne ao longo de todo o semestre e já vai avaliando as condições dos alunos, as interferências que temos que fazer. Quando os alunos possuem entre 15 e 18 anos e está havendo problemas disciplinares, nós chamamos os pais na escola. Não perdemos esse relacionamento com os pais, mesmo porque é preciso cobrar deles a participação. Só que, às vezes, os pais não possuem influência nenhuma sobre o filho; é o contrário, o filho é que tem todo o domínio sobre os pais, ele é que “manda” dentro de casa. Nós chamamos a família para conhecer a realidade desse aluno mesmo. Na escola, muitos alunos querem mostrar que têm uma “força”, mas na hora em que você vai ver, não é nada daquilo; é uma visão imposta pela própria comunidade, uma maneira dele sobreviver nos relacionamentos com os outros colegas. Então, você passa a mudar até essa visão dele.

Quando eu comecei a trabalhar lá, o nosso problema era o preconceito contra a doença; agora, o nosso problema maior é a marginalização da comunidade e o envolvimento dos nossos alunos com drogas e violência. Como é uma região em que muita gente foi morar porque ganhou o lote ou porque os terrenos eram mais baratos, quando alguns alunos chegam e nós contamos a história da região, eles nem sabem o que é hanseníase. Nós contamos a história de como foi formada a comunidade, que começou com uma colônia onde as pessoas eram obrigadas a viver... Eles não entendem. Aí é que eles vão conhecer a história, porque o relacionamento deles com Citrolândia é totalmente diferente das famílias mais antigas da região.

Danilo: Creio que a situação aqui no “Gigante”, que é uma escola central, não é muito diferente. E os relatos que o nosso vice-diretor faz hoje da questão do noturno batem exatamente com o que a Rozana está dizendo. Não tem mais essa de “escola central”, essa questão da violência parece estar generalizada.

Na época do CEAN, creio que não havia todo esse problema com violência e drogas na escola. Mesmo quando era ensino regular, anual, quando havia mais adolescentes e jovens, ainda assim acredito que era diferente. Eu já trabalhei com ex-alunos, que hoje são meus colegas, e estávamos conversando sobre isso: *“Olha, eu já trabalhei com todas as realidades de Betim à noite em todos os bairros, hoje eu já não trabalho mais”*.

Rozana: As mudanças que aconteceram na EJA foram iguais, mas aqui à noite, pelo que eu sei, também existem sérios problemas. Na época do CEAN, contudo, isso era muito menor, não tinha não. A gente não tinha esse problema de marginalização de drogas, porque os próprios alunos não aceitavam. O nível dos alunos era outro. Acho que isso foi acontecendo aos poucos, à medida que os adultos foram se formando.

Eu ainda acho que aqui no “Gigante” tem mais problema, porque não atende uma única comunidade, atende “alunos problema” de todos os lugares. Agora lá, como é uma região mais isolada, a gente conhece o aluno e a família dele. Você recebe aquele aluno já sabendo os problemas que ele traz para a escola. Todos os alunos dessa turma que ainda existe no curso “formal” se conhecem, pois mesmo os mais jovens são filhos de alguém da própria comunidade. Então é mais fácil de você trabalhar. Agora, quando recebemos um aluno aqui que não sabemos de onde veio, não temos noção da família dele, fica mais difícil de acompanhar.

Creio que o interesse da Rede Municipal de Educação seja diminuir ao máximo a oferta de ensino noturno, até acabar mesmo. Lá no Citrolândia ainda tem muita gente que não estudou. Tem muita demanda, eu acredito.

Danilo: Se houvesse uma mudança e voltassem os moldes, talvez eles frequentassem.

Rozana: É, mas a tendência não é mudar não, a tendência é acabar todo o ensino “formal”.

Danilo: Já estão apontando para isso: acabar com o ensino noturno.

Rozana: A gente sempre trabalha com essa possibilidade. A gente ainda brinca na escola de quem vai ficar por último. Eles não efetivam mais professor à noite, os que existem são bem antigos. Todo professor que vai para a noite, está flexibilizando¹⁷⁵. Por exemplo, se um professor do noturno pede mudança de lotação por algum problema, naquele lugar já se não coloca um efetivo, para depois não ter o problema de fechar o turno na escola.

Dessa forma, a gente já trabalha com a possibilidade de, no ano que vem, termos que trabalhar em duas escolas diferentes para conseguir fechar a carga horária, porque está diminuindo bastante a demanda. Conforme o número de alunos matriculados, a Secretaria de Educação não deixa nem a escola funcionar. A minha escola é mais difícil de fechar, porque é a única municipal do bairro que oferece a EJA e é onde funciona o “Pré-ENEM”¹⁷⁶, que é um projeto do governo. Então, tudo se concentra lá. Mas, se diminuir muito o número de alunos, eles vão fazer um rodízio com os professores. Além disso, a Prefeitura prefere dar transporte aos alunos para estudarem em uma escola central que concentre todo o noturno. Isso fica mais barato do que deixar uma escola aberta lá no bairro, à noite, com poucos alunos

Danilo: Já fizeram essa tentativa aqui no “Gigante”. Houve um período em que fechou o noturno e concentrou no “Raul Saraiva”¹⁷⁷. Depois, foi reaberto aqui. Agora, já tem lá e aqui funcionando. É uma situação em que as pessoas não sabem o que fazer. Não tem uma filosofia, uma política pública para esse atendimento. Se mudar o governo municipal, muda tudo. O governo atual trabalha nessa perspectiva do ensino “não-formal”. O outro governo já prefere trabalhar com um ensino mais formalizado. Então, fica essa polarização, ora um, ora outro. Não há uma sequência.

Até mesmo para nós, que somos do diurno, a gente sente isso, de um ano para o outro as coisas vão mudando. Assim, felizmente, ou infelizmente, a gente acaba se adaptando. Muito do que acontece na educação é por nossa causa, nós é que não deixamos que a coisa degrading. Se dependesse do governo, acabavam com tudo. No caso do noturno, eu acredito que muitos professores gostam dessa modalidade “não-formal” porque, para alguns, pode ser

¹⁷⁵ Flexibilização é a extensão de carga horária do professor.

¹⁷⁶ A Prefeitura Municipal de Betim oferece, em algumas escolas municipais, um curso preparatório para o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, chamado de “Pré-ENEM”.

¹⁷⁷ O professor refere-se à Escola Municipal Raul Saraiva Ribeiro, localizada no bairro Brasília, região central de Betim, que é uma das escolas mais antigas da cidade.

uma forma de ficar “numa boa”, de trabalhar de uma forma menos estressante. Não estou dizendo que seja verdade, mas este é meu pensamento sobre isso.

Rozana: Porém, tem a questão também de que você precisa trabalhar naquele horário, não pode mudar. Então, temos que nos adaptar. A gente até mostra uma certa resistência, mas chega um momento em que não temos mais como afrontar. Temos que trabalhar e nos adaptar às regras. Quando se resiste muito, você é convidado a sair: “*As regras são essas, e aí?*”. Por isso, a gente acaba se adequando. Não que a gente concorde, mas por uma necessidade de adaptação mesmo. Eu busco melhorar o que posso, dentro dessas condições.

Danilo: Eu também busco a cada dia melhorar. Percebo que meus alunos dão muito valor ao trabalho que faço, pois procuro valorizar a aprendizagem e o crescimento deles. Eu ainda não desisti da educação, faço o melhor que eu posso diariamente. E isso, independente de ter uma formação de mestrado ou doutorado. Gosto do trabalho que faço. Dessa forma, colhemos bons frutos quando, por exemplo, encontramos ex-alunos que falam: “*Olha, você foi o melhor professor que eu tive. Tenho saudade. Nenhum outro professor fazia pela gente o que você fazia; é bem diferente*”. Essas comparações sempre existem, mas a gente evita ficar fazendo comentários. Contudo, eu me sinto gratificado. Acredito que estive e estou no caminho certo, é isso mesmo.

Justina Beatriz Valdez

Meu nome é Justina Beatriz Valdez, nasci em 1966, no Sul da Serra do Espírito Santo, mas morei lá somente até os cinco anos de idade. Depois vim morar em Sabará. Na verdade, eu morei em Belo Horizonte primeiro, acho que um ano, e depois fui morar em Sabará e estou lá até hoje. Pego esse trânsito todo dia!¹⁷⁸ Tenho que atravessar Belo Horizonte e Contagem para chegar aqui. E já tem 12 anos que faço isso, pois entrei na Rede Municipal de Betim em 2002.

O meu ingresso no curso de Matemática tem toda uma história. Na verdade eu comecei fazendo Engenharia Civil, na UFMG. Aí eu fiz durante uns três anos... Já no 7º período ou 8º período, quando eu já estava fazendo as matérias mais específicas da Engenharia, fui convidada para participar de um curso preparatório de encarregados de obra. Não era bem preparatório, era uma espécie de curso de capacitação, que se chama CIPMOI¹⁷⁹. Na época, o curso era voltado para operários que já estavam em atividade: pedreiros, carpinteiros, armadores, até mesmo servente de pedreiro.

Uma colega da faculdade me convidou a acompanhá-la, ela iria se inscrever para dar aula nesse curso. Fui com ela, mas só acompanhar mesmo. Chegando lá, o coordenador me viu e me perguntou se eu também não queria fazer minha inscrição. Minha amiga ia fazer inscrição para ser instrutora e ensinar leitura de projetos arquitetônicos, porque ela era da área de Arquitetura. E o coordenador me convidou: “*Você não quer?*”? Falei que não, que ainda estava no 7º período, e achava que não tinha ainda capacidade para dar aula. Mas ele questionou: “*Não, você pode dar aula de Matemática mesmo, voltada para a construção civil, são os cálculos básicos de Matemática*”. Então eu falei: “*Não, dar aula não é comigo não...*”. Eu não tinha essa intenção de ser professora. Mas ele insistiu tanto, porque estavam precisando começar o curso e não tinham professor ainda, eles estavam fazendo a seleção... Aí eu aceitei e preenchi o formulário. Só que depois que eu preenchi tudo e aceitei, é que recebi um papel falando que era para voltar no dia seguinte e fazer uma aula experimental de avaliação.

Nesse momento eu me assustei, pois não sabia que ia ter essa avaliação. O coordenador explicou: “*Não, são só cinco minutos. Você escolhe um tema e dá aula para a*

¹⁷⁸ A distância entre Sabará e Betim é de 50 km aproximadamente.

¹⁷⁹ O CIPMOI – Curso Intensivo de Preparação de Mão de Obra Industrial é “um programa de qualificação profissional fundado em 1957 pela Escola de Engenharia da UFMG. Tem como principal objetivo capacitar trabalhadores para atuar na área da construção civil, soldagem e eletricidade de baixa tensão”. Informação disponível em <<http://www.cipmoi.eng.ufmg.br/cipmoi.html>>. Acesso em 23 fev. 2015.

gente”. Como já tinha feito a inscrição, eu aceitei. A minha colega incentivou: “*Não, nós vamos vir sim. Você prepara uma coisa básica*”. Então, fomos nós duas no dia seguinte e fizemos essa “aulinha” experimental, morrendo de vergonha, porque eu nunca tinha dado aula... Era para o coordenador e para outros professores que já eram do curso, gente já entendida. Mas eu aceitei fazer, não estava querendo tanto, mas acabei indo. Acho que, por eu pensar assim, relaxei um pouco e fiz o que deu; gastei cinco minutinhos no máximo. Não me lembro do tema que escolhi, acho que foi perímetro, algo assim.

Aí fui aprovada e comecei a dar aula. Na época, eu estava muito nova, devia ter uns 22 ou 23 anos. Só que os alunos eram todos mais velhos que eu. Inclusive, sofri esse tempo porque, além de serem mais velhos, ainda eram homens, aí o machismo reinava... Isso foi no final da década de 1980, mais ou menos 1988, 1989. Então eles não aceitavam muito a minha presença. Alguns alunos, especialmente os mais velhos, aí que não aceitavam mesmo: “*essa menina vai querer me ensinar a calcular isso...*”. Era uma resistência muito grande, mas fui levando assim, “na boa”, e consegui, porque havia alguns que eram até simpáticos, gostavam de aprender; eram mais humildes, queriam aprender realmente. E aquilo ali foi mexendo comigo, eu fui tomando gosto. Era um ano inteiro de curso, mas a gente fazia renovação por semestre porque o pagamento era por bolsa. Fui renovando, renovando, e depois aconteceu a formatura da primeira turma. Fui gostando de trabalhar como professora e falei: “*gente, eu quero dar aula mesmo, mas para isso preciso de uma licenciatura. Vou mudar meu curso*”.

Diante disso, falei na minha casa que ia mudar o curso. A casa caiu! Minha família não aceitou: “*Você não vai mudar de jeito nenhum, você já está ‘nos finalmente...*””. Mas eu insisti: “*Não, mas eu quero*”. Como não tive apoio, comecei a fazer “operação tartaruga”, não queria mais ir à aula, desencantei com a Engenharia. Eu queria dar aula de todo jeito. Aí acabou que eu consegui trocar o curso, fiz reopção de curso e entrei na licenciatura em Matemática. Falei assim: “*Agora eu vou dar aula!*”. E comecei a procurar... Na época eu ainda trabalhava na Mendes Júnior industrial¹⁸⁰; comecei lá como estagiária e depois fui admitida como funcionária.

O meu horário de trabalho era todo dividido, porque tanto o curso de engenharia quanto o de Matemática eram em período integral. Na empresa eu tinha que cumprir 20 horas semanais. Eu não tinha horário fixo; alguns dias eu ia, ficava uma hora e ia embora. Outros dias, eu ia durante o horário de almoço, não havia ninguém lá, mas eu estava fazendo o meu serviço. Como a minha tarefa era fazer planilhas de cálculo, podia fazer independente de

¹⁸⁰ Mendes Júnior é uma empresa que desenvolve diversos projetos na área de engenharia. Informação disponível em <www2.mendesjunior.com.br/Paginas/Apresentacao.aspx>. Acesso em 23 de fev. 2015.

horário. Depois essa parte da empresa faliu, a construtora afundou e houve uma demissão em massa. Fiquei desempregada e encerrei meu período na parte de Engenharia.

Nessa situação, comecei a procurar escolas para dar aulas e inicialmente, comecei a trabalhar na rede pública estadual. Mas nunca consegui dar aula de Matemática desde que eu me entendo por professora (risos), só nesse curso do CIPMOI. Eu já dei aula até de Educação Física, de Inglês, de Química; nem lembro direito todas as disciplinas. Os diretores falavam comigo: “*Não, você entra, aí depois quando surgir uma vaga de Matemática, você fica*”. Eu era “R”¹⁸¹ nessas disciplinas. Eu tinha um monte de “Rs” no meu CAT. Acho que estava reutilizando, reciclando (risos)... A única disciplina mais próxima da Matemática foi a de Contabilidade. Nessa época foi quando eu fiz o concurso aqui em Betim.

Nesse “meio” tempo aí, entre a graduação e eu começar a lecionar, também aconteceram muitas coisas, mas na minha vida pessoal mesmo. Eu atrasei demais a conclusão do curso de Matemática, porque nesse período veio o casamento. E meu marido na época, atualmente ex-marido, não me dava suporte, força, apoio para eu continuar estudando. Ele queria que eu parasse de estudar para ajudar nos empreendimentos dele e, algumas vezes, eu fiz isso.

Eu parei, tranquei matrícula. Foi um período assim que... Hoje eu penso que estava cega na época, não percebia o mal que estava fazendo para mim mesma. Isso não me levou a nada, porque ele não cresceu como queria nos seus empreendimentos; ao contrário, deu tudo errado. E eu perdi muita coisa, perdi anos... Nossa, foi uma confusão. Depois, ele resolveu que ia mudar para Vitória, no Espírito Santo, e eu fui atrás dele.

Eu não consegui transferência, porque a UFMG alegou que liberaria somente se lá na outra Universidade tivesse a vaga para me receber. Então, fui “na marra”, sem transferência mesmo, e perdi minha vaga aqui. Fiz vestibular lá e tive que começar de novo, agora na UFES¹⁸². Eu até dei sorte, porque, logo que cheguei lá, eu passei no vestibular e iniciei o curso. Fiz dois anos, quando, de repente, meu marido decidiu voltar para Belo Horizonte: “*não, vou voltar, acabou meu tempo aqui*”. Aí, voltei de novo e tive o mesmo problema, não consegui a transferência.

¹⁸¹ Diz-se que um professor é “R”, na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, quando ele não é habilitado para ministrar aulas daquela disciplina, mas possui uma autorização especial para lecionar a título precário. Esse documento, chamado CAT, é emitido pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. Qualquer pessoa com curso superior, que tenha concluído o curso ou que esteja em andamento, pode solicitar essa autorização. É a SEE que define quais disciplinas e o nível de ensino que o candidato está apto a lecionar, de acordo com o seu curso de graduação. Informações disponíveis em <<https://www.mg.gov.br/governomg/unicidade/5103,1261,29876,5794>>. Acesso em 23 de fevereiro de 2014.

¹⁸² Universidade Federal do Espírito Santo.

Quando voltei, eu fiquei sem opção, pois eu perdi a vaga lá, perdi a vaga aqui. Eu pensei: “*E agora?*”. Fui à UFMG e pedi: “*Vocês têm que dar um jeito, o que eu posso fazer?*”. A minha única opção era tentar recuperar essa vaga perdida, meio que “tentar reanimar” (risos). Tentei por esse lado, porque eu não queria esperar o vestibular que ia ser no final do ano ainda. Para tentar recuperar a vaga, eu teria que fazer uma prova, como se fosse uma “segunda etapa” do vestibular¹⁸³. Eu não podia fazer os dois; ou tentava recuperar a vaga perdida ou fazer o vestibular. Então optei por fazer a prova única, pois assim eu não precisaria fazer a primeira etapa. Aí consegui passar e reabri a matrícula. Eles deram “baixa” no que eu já havia feito e peguei o curso pela metade do caminho. Pensei: “*Agora eu vou!*”. Só que aí eu descobri que estava grávida. Mas eu falei para mim mesma: “*Não, a gravidez não vai me atrapalhar, agora vai ou racha, agora vai ter que ir mesmo, nada mais atrapalha eu me formar*”. Aí meu pai também me pegou, como se diz, “no cantão” e falou: “*Não, você não vai deixar seu curso mais, você vai até o fim, o que precisar eu te ajudo. Você já saiu daqui, foi para outra faculdade, voltou de novo, conseguiu sua vaga... Eu não vou deixar você largar, vai com neném e tudo, sua mãe vai ficar disponível para você, te ajudar a cuidar do seu filho. Você vai ter que formar, não vai abandonar mais*”. Eu consegui com a ajuda do meu pai, porque, até então, pelo meu ex-marido, eu tinha trancado a matrícula de novo: “*Não, agora você tem que trancar porque como você vai ficar estudando grávida?*”. Como se eu estivesse doente. Mas não, eu fui até o fim e consegui me formar. Isso foi 2001. Olha só o tempão que eu perdi.

Depois eu comecei a trabalhar, mas antes eu só trabalhava com esse contrato da Rede Estadual. Estudando e saindo, ficando e voltando eu estava trabalhando, mas os contratos começavam somente em abril e iam até dezembro. Só chamavam quando não encontravam professor mesmo... Mas sempre eu conseguia arrumar de abril para a frente. O mais cedo que eu consegui foi em fevereiro. A última vez que eu trabalhei no estado foi em fevereiro, porque em março me chamaram aqui em Betim. Eu cheguei feliz da vida, pensando que pudesse tomar posse em um cargo pela manhã. Mas só havia vaga à noite; então já comecei trabalhando no noturno. Fui para a Escola Municipal “Olímpia Maria da Glória”¹⁸⁴.

¹⁸³ Antes da implantação do Sistema de Seleção Unificada (SiSU) como critério único de seleção a partir de 2014, o vestibular da UFMG era dividido em duas etapas e funcionava sob responsabilidade da COPEVE – Comissão Permanente de Vestibular. Até 2009, a primeira etapa era composta por provas de múltipla escolha, de todos os conteúdos curriculares. A partir de 2010, passou-se a utilizar o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio. As provas da segunda etapa eram de questões abertas, envolvendo apenas conhecimentos específicos e disciplinas afins ao curso pretendido.

¹⁸⁴ Essa escola fica localizada no bairro Jardim das Alterosas, 2ª seção, em Betim.

Nessa época, a escola era bem pequenininha; foi somente em 2005 que reformou e construiu o prédio novo. Todo ano ameaçava de fechar o terceiro turno. Em 2007, eu saí, porque fechou mesmo. Na verdade, eu não esperei fechar. Nesse ano apareceu uma proposta de flexibilização na escola “Tia Ritinha”¹⁸⁵ e eu passei a trabalhar dois horários. Como esse cargo era vago, eu trouxe minha lotação. Com essa ameaça de o noturno fechar, e a possibilidade de perder minha lotação, eu pensei: “*Eles podem me mandar não sei para onde, agora pelo menos estou podendo escolher*”. E fui. A escola é muito tranquila e tem uma excelente localização¹⁸⁶. Acho que fiz bem, porque nesse ano, 2007, fechou mesmo o terceiro turno lá no “Olímpia”. Mas o meu sonho sempre foi dar aula de manhã. Este ano, eu tive a oportunidade de pegar uma vaga de manhã e levei meu cargo daqui para o “Tito Flávius”¹⁸⁷. Eu estou gostando muito de lá. A escola também é pequenininha.

Depois da graduação eu fiz especialização em Informática Educativa na UNIPAC¹⁸⁸. Isso foi em 2006, 2007, não me lembro direito, sou péssima em datas. (risos). Depois, já no último semestre em que trabalhei à noite, já era um modelo que se chamava “formal” e “não-formal”. A gente estava custando a acostumar com essa modalidade, pois alguns alunos iam à escola todos os dias e outros não. Os alunos é que optavam pelo que queriam cursar.

Quando eu iniciei na rede, era o CEAN. Inicialmente, eu quis trabalhar da mesma forma que eu trabalhava nas outras escolas, porque eu não tive assim, de cara, nenhuma orientação pedagógica inicial. Até então, eu só trabalhava com ensino regular e Ensino Médio. Então eu fiquei um pouco perdida no início, tive dificuldades. Mas depois, tivemos algumas reuniões, eu conversava muito com a pedagoga, a Eliana¹⁸⁹, na época. Ela foi me colocando a par de como era o perfil do aluno, o tipo de aprendizagem, a demanda deles, que é totalmente diferente. Aí eu comecei a colocar o pé no freio quando eu consegui perceber essas coisas. Mas eu acho que até lá eu sofri muito e os alunos sofreram comigo também.

Eu cheguei praticamente a pedir socorro. Eu percebia que eles me olhavam como se eu estivesse falando uma coisa “nada a ver” com a realidade deles. Eu via que eles não estavam entendendo o que eu falava; olhavam-me assustados, com olhos arregalados: “*O que você está falando?*”. Alguns alunos reclamavam mesmo, achavam ruim comigo. Era como se eu

¹⁸⁵ A professora refere-se à Escola Municipal “Rita Maria da Silva”, conhecida como “Tia Ritinha”, localizada no bairro Parque das Acácias, em Betim.

¹⁸⁶ A escola é próxima da saída de Betim para a cidade de Contagem.

¹⁸⁷ A professora refere-se à Escola Municipal “Tito Flávius Lima Andrade”, localizada no Bairro Duque de Caxias, em Betim.

¹⁸⁸ A UNIPAC – Universidade Presidente Antônio Carlos iniciou suas atividades em Betim no ano de 2005. Atualmente, o *campus* Betim se tornou um *campus* da UNA – União de Negócios e Administração Ltda.

¹⁸⁹ A professora se refere à Eliana Maria Batista Lima, pedagoga que também faz parte do grupo de colaboradores de nossa pesquisa.

estivesse ensinando uma coisa que não tinha nada a ver. Não é como se eu estivesse, eu estava, sim, ensinando coisas que não tinham nada a ver com a realidade deles.

A orientação que eu tive, inicialmente, é que o CEAN, na parte I, tinha que dar conteúdo de 5ª e 6ª série, em um ano. Era a 5ª série em um semestre e a 6ª no outro semestre. Então aquilo me deixava sem saber o que escolher. O que eu ia ensinar? Não tinha material, não tinha um livro, não tinha apostila, não tinha nada. Então eu fiquei perdida. Tudo que eu selecionava precisava de uma base e eles nem sempre tinham essa base. Se eu pensasse em dar equação, eu me questionava: *“Equação, mas como? Como que eu vou começar equação?”*. Às vezes, nem as operações básicas eles conseguiam o domínio, eu tinha sempre que voltar o conteúdo. Então ficava assim, em um “vai e vem” o tempo todo. Eu tentava avançar um pouquinho, mas eles tinham bastante resistência. A impressão que me dava é que eles queriam aprender aquilo que já sabiam (risos), reforçar. Mesmo porque quando tinha coisas que eles já dominavam, eles ficavam muito alegres, lembrando o tempo deles, que aprenderam aquilo em outra época... A felicidade deles era lembrar que aprenderam aquilo e ainda estarem se lembrando que um dia aprenderam. Como se fosse um prêmio de que a memória estava funcionando.

Agora, quando era coisa nova, eles eram bastante resistentes em aprender. A multiplicação eles dominavam bastante, a tabuada sempre sabiam; mas se eu desse potenciação, eles falavam: *“Nossa, você embananou a nossa cabeça!”* (risos). Eles não conseguiam entender a potenciação a partir da multiplicação, porque eles pararam na multiplicação e na divisão. E para trabalhar com números decimais, somente era possível se fosse com dinheiro; aí eles davam conta de fazer, porque envolvia a realidade deles. Quando eu levava um folheto de supermercado e mostrava os “números com vírgulas”, os decimais, eles falavam comigo, *“Não, isso aqui não é número que você está falando, isso aqui é dinheiro, é número de dinheiro”*. Então nós tínhamos que ter nomes especiais. Os decimais, chamávamos de números de dinheiro, mas havia também os “números de metro”, “números do quilo”... Eles associavam o nome com a grandeza envolvida. Era necessário, para eles, ter uma referência; não podia ter um “número puro”, uma conceituação matemática pura e simples, sem relação nenhuma com nada.

Às vezes eu queria fazer um cálculo que não pertencesse a nada, que desse um resultado que não representasse nada especificamente, mas que pudesse ajudar na hora que fosse necessário representar. Só que eles não conseguiam fazer isso de forma isolada, o número tinha sempre que representar alguma coisa. Então aquilo “quebrava a minha cabeça”, porque cada vez que eu ia dar uma aula, eu tinha que pensar nisso, na aplicação. E para ser

possível aplicar, nós temos que estar muito perto deles, conviver mesmo com eles. E nas turmas havia homens, mulheres, idosos, avós... Havia uma turma em que eu estava dando aula a uma senhora e na outra turma, mais inicial, estava dando aula para a filha e para o filho dela. Havia turmas em que estudavam mãe e filho, mulher e marido, avó e neto; então ficavam todos misturados: alunos de 25 anos, por exemplo, com senhoras de 60, que queriam voltar a estudar. A diferença é imensa, porque os mais jovens são mais abertos para aprender, entendiam mais quando a gente tentava colocar uma linguagem mais matemática. Agora, os mais velhos, já tinham mais dificuldade. Sempre tinha aquela frase: *“Mas no meu tempo não era assim...”*.

Um exemplo claro disso era a famosa “prova dos nove”¹⁹⁰. Eles sempre pediam para usar essa técnica. Eu não conhecia e procurei aprender, mas, hoje em dia, já esqueci. Eu procurava saber para tentar incorporar ao planejamento, para eu entender o que eles estavam fazendo. Dava trabalho demais, porque eu tinha que ir para o mundo deles, trazer a Matemática deles e aplicar juntamente com a minha, vendo o que eu podia acrescentar. Ficava bem pesado, eu suava para fazer isso, porque tinha que pedir para eles me contarem algumas coisas. Quando eram alunas donas de casa, eu imaginava que as coisas iam ser mais simples; para mostrar grandezas proporcionais, essas coisas, eu perguntava quem sabia uma receita e ia anotar no quadro. Mas aí começava uma briga entre elas: *“Ah, porque meu bolo tem que ser assim...”*; *“não, a minha receita é diferente”* e a sala de aula já virava uma bagunça, uma discussão (risos). Se eu levasse uma receita minha ou que eu pegasse em uma revista, elas também duvidavam que desse certo. Uma vez, uma aluna fez uma das receitas e levou para a escola, porque estava duvidando que ia dar certo. Mas sempre falando: *“Não, mas eu tive que colocar mais um ovo porque eu não confiei na sua receita”* (risos). Tinha essas histórias assim.

Nessas situações, era possível trabalhar muitas coisas: medidas, grandezas, proporção, geometria, área, volume e até frações, que ainda hoje é um terror. Mas sempre tentando colocar nomes alternativos ao que estávamos trabalhando. Na época de jabuticaba, por exemplo, era comum algum aluno trazer “um litro de jabuticaba”, porque a quantidade da fruta era medida em uma lata de óleo. Para calcular volume, nós chamávamos de “calcular os litros”. Então, a dificuldade era minha de entender essas coisas, como essa do “litro de jabuticaba” (risos). Tinha muita coisa que dava um choque de Matemática mesmo. Eu ficava

¹⁹⁰ “Prova dos nove” é uma técnica utilizada para conferência de cálculos de adição e multiplicação de inteiros. Seu procedimento é descrito em <<https://joaquimprofessor.files.wordpress.com/2011/05/a-prova-dos-nove.pdf>>. Acesso em 27 fev. 2015.

bastante perdida com eles... Eu apanhava deles e eles de mim (risos). A gente ia aprendendo juntos e, aos poucos, eu fui me acostumando. Mas nos primeiros anos eu sofri bastante.

Eu trabalhei com os dois períodos do CEAN; a parte I, que correspondia a 5ª e 6ª séries e a parte II, que correspondia a 7ª e 8ª séries. Então, eu trabalhava com todos os conteúdos do Ensino Fundamental. Em relação à álgebra, por exemplo, eu tentei de tudo. Os alunos mais novos até que conseguiam acompanhar; os mais novos que eu digo são aqueles abaixo de 30 anos. Eu acho que isso acontecia porque eles tinham filhos com 12, 13 anos, então já tinham maior proximidade com a Matemática; veem-nos estudarem. Eles perguntavam: *“Quando você vai dar o x para gente? Que dia você vai dar o x, calcular ‘x’?”*. Mas a curiosidade deles sempre foi em relação à raiz quadrada. Tinha um fascínio por ela! Para eles, Matemática era raiz quadrada e cálculo de “x”. Já os alunos mais velhos, os avós, não aceitavam muito as letras: *“Já tem tanto número, ainda vai pôr letra?”*. Eu acho que eles queriam mais era fazer contas e acertar, para reativar a memória mesmo, mostrar que aprenderam um dia e que continuavam sabendo, lembrando. Agora, quando eu passava uma expressão numérica, era mais complicado e confuso, pois eles tinham que lembrar a ordem das operações.

Mas aprender álgebra era um pânico geral, porque a curiosidade deles é saber quanto vale o “x”. Eu acho que eles querem aprender isso para desvendar esse mistério do “x”. Nós tentávamos fazer uma coisa mais prática, com problemas do tipo: *“Eu tenho aqui no meu bolso não sei quanto de dinheiro, mas ganhei aqui cinco reais e agora eu estou com 20. Quanto tem no meu bolso?”*. Eles respondiam: *“Ah, é lógico que você tem 15 reais”*. Então, eu argumentava: *“Estão vendo? Vocês acabaram de encontrar o ‘x’!”*. Mas eles não concordavam: *“Mas você não falou de ‘x’...”*. Então eu tinha que falar tudo “na prática”. Quando eu falava de dinheiro, era melhor: *“Eu tinha 50 reais, gastei ‘x’ e agora estou com 10 reais. Quanto vale ‘x’?”*. Aí já complicava e eles embolavam: *“Mas você quer saber o quanto que eu gastei? Então para quê esse ‘x’?”*. Eu ia para o quadro escrever o problema: $50 - x = 10$ e perguntava: *“Então ‘x’ representa o quê? O tanto que gastei”*. Aí eles entendiam melhor e falavam: *“Você está dando coisas muito banais para a gente, muito fáceis”*. O que eles queriam era o desafio de descobrir, mas não percebiam a equação envolvida ali.

Hoje em dia eu falo que a equação é a tradução de uma Matemática, em que eu vou escrevendo por extenso o que estou falando, mais ou menos assim: *“tenho tanto, gastei tanto”*, sublinhando o que é importante. No lugar de “tenho tanto”, eu coloco o valor. Se eu gastei, coloco o “menos”. E aí vamos montando a equação, e o “x” descobre-se por essa conta. A dificuldade maior é associar a expressão matemática relacionada ao problema;

transcrever a linguagem matemática. Mas depois que eu ia explicando em miúdos, rapidinho eles aprendiam.

Porém, algumas situações geravam dificuldade. Certa vez, eu propus um problema especial. Desenhei uma casa e coloquei sua altura. Depois, desenhei como se fosse a construção de um segundo pavimento, mas argumentando que a casa não poderia passar de sete metros de altura. Coloquei a altura total, a altura do primeiro andar e chamei a altura do segundo andar de “x”. Perguntei quando valia o “x”. Aí travou um pouquinho. Eles ficaram olhando... Até os que trabalhavam na construção civil não conseguiram ver aquele “x” como a representação da altura do segundo pavimento, não conseguiram, mesmo desenhando certinho. Aí eu tive que falar¹⁹¹, colocar em palavras a situação. Desse modo eles conseguiram fazer. Se tivesse prova oral, seria perfeito, mas no escrito mesmo era muito difícil.

Eles ficam encantados com o “x” e a raiz quadrada. Em relação às raízes, era até possível ensinar, mas os alunos tinham muita dificuldade também, porque precisa da potenciação e ela, por si, já era difícil. Eles querem aprender, mas não sei o que acontece... Talvez quando eu tiver os meus 70 anos, vou entender um pouquinho o que acontece que a gente não consegue pegar algumas coisas novas, associar, absorver (risos).

Agora, quando eu fui ensinar o Teorema de Pitágoras, pensei: *“Todo mundo que trabalha na construção civil, em obra, vai poder ver me ajudar aqui”*. Primeiro, eu perguntei como eles fazem para saber que uma porta, um canto ou uma parede está “no esquadro”¹⁹². Eles mesmos explicaram que medem 60 cm de um lado, 80 cm de outro e depois tem que dar 1 metro entre elas, que seria a medida da hipotenusa. Mas eu questioneei: *“Ótimo, isso mesmo, mas e se a obra for pequena? Se eu não tiver esse espaço para eu medir, se for bem pequeno e não der para alcançar 60 cm de um lado e 80 cm de outro? Como eu faria se não tivesse espaço suficiente para fazer essa medida?”*. Eles tentaram argumentar: *“Não, mas isso funciona para obra grande, para pequena não dá certo”*. Nesse momento eu comecei a ensinar o “Teorema de Pitágoras”, com todas aquelas provas de várias maneiras... Foi uma briga com quem já sabia fazer com as medidas, um enfrentamento mesmo, como se eu estivesse desconstruindo tudo aquilo que eles já sabiam. Mas depois de algum tempo, alguns alunos até comentavam que tinham testado esse “método” e viam a recompensa depois: *“Deu certinho, dá para fazer com qualquer medida. Nós fizemos várias vezes e até ensinei ‘os caras’ lá a fazer”*; se referindo ao fato de terem ajudado seus colegas de trabalho a usar o

¹⁹¹ Nesse momento da entrevista, Justina aparentou decepção.

¹⁹² Dizemos que uma parede está “no esquadro” quando sua quina mede 90°.

“Teorema” com medidas diferentes daquelas com que estavam acostumados, como 60 e 80 centímetros.

Nessas aulas eu trabalhava com calculadora. Mediam aqui, ali e depois faziam o cálculo¹⁹³. Acho que, com o tempo, eles se sentiram desafiados a fazer e tentar uma coisa nova. Com geometria era possível fazer muitas coisas interessantes, como calcular área, por exemplo. Alguns alunos se interessavam bastante, porque eram assuntos voltados para o trabalho deles, como possibilidade de melhorar de vida. Eles queriam saber como calcular a quantidade de cerâmicas necessárias para colocar numa parede, ou mesmo a quantidade de tinta que seria gasta para pintá-la. Eles citavam casos em que as paredes não eram retangulares, tinham recortes; ou eram cozinhas conjugadas, do tipo americana. Eles tinham que calcular e ficavam perdidos nessas situações, precisando saber a quantidade necessária de piso, por exemplo. Então a gente fazia no papel. Houve um período em que eu pedia para eles trazerem as dúvidas, de acordo com o que eles tinham a gente ia estudando. A ideia era trabalhar uma Matemática mais prática, porque assim eles se interessavam.

Na parte de medidas, eu fiz uma pequena apostila para transformação de unidades: metro, centímetro, milímetro, quilômetro, polegadas, mas não podia passar disso... Se eu tentasse colocar decímetro, decâmetro, aquilo era o fim; tinha que ser somente as medidas que são utilizadas. Mas também, para quê estudar essas outras medidas?

Outra coisa que eles gostavam muito de aprender era porcentagem. Nós trabalhávamos muito com situações envolvendo dinheiro e usávamos bastante a calculadora. Eles adoravam as aulas em que podiam usar a calculadora, mesmo porque eles não sabiam usar. Por exemplo, o ponto da calculadora, eles achavam que era o ponto das unidades de milhar. Eles questionavam: “*Essa calculadora não tem vírgula*”. Houve uma época em que ensinei a trabalhar com a calculadora e calcular as porcentagens. Afinal, o que eu ia exigir deles? Se eles desenvolvessem o raciocínio, as contas eles teriam a calculadora em mãos para fazer. Bobagem ficar preso nos algoritmos, eles não tinham que fazer nenhum ENEM; só queriam mesmo concluir o Ensino Fundamental. Além disso, os alunos já sabiam os cálculos básicos, como a tabuada, por exemplo. A calculadora servia para números mais difíceis de operar, como é o caso dos números decimais.

Eu levava folhetos de propaganda de móveis e calculávamos as prestações ou mesmo verificarmos se realmente o preço à vista era igual ao parcelado, porque antigamente não havia essas informações nos folhetos. Hoje é obrigado a colocar. Vamos supor que era 590

¹⁹³ Nesse momento, a professora reproduz com os dedos um triângulo imaginário, mostrando como ensinava os alunos a usar o “Teorema de Pitágoras”.

reais à vista ou 12 prestações de 59 reais e 90 centavos. Os alunos faziam as contas e verificavam que o preço aumentou e de quanto tinha sido esse aumento. Eles adoravam fazer isso e depois até falavam mal das lojas: “*É uma roubalheira, enganando a gente*”. Virava mesmo uma discussão.

Eles também gostavam de trabalhar com a conta de luz ou de água, para conferir se o valor a pagar estava correto. Então havia várias coisas, mas o que eles precisavam ouvir era a partir da necessidade deles, do dia a dia mesmo, e não coisas que eles nunca viram. Eles queriam aprender coisas que já dominavam e que precisavam de um reforço. Por isso que, no começo, eu era muito rigorosa e queria dar todo o conteúdo, mas eu via que minha aula estava chata, eles não estavam gostando nem de mim e nem da aula e não estavam tirando boas notas. Eu notava isso pela cara deles... Além disso, já era no turno da noite, os alunos chegavam cansados e eu ainda dou uma Matemática “pesada”, que eles não dão conta... Eles não sentiam felicidade nenhuma com isso... A alegria deles era em acertar as coisas. Então, eu decidi mudar isso.

Eu ficava me sentindo assim: meu “Deus do céu”, não estou cumprindo com o que eu tenho, com minha função de ensinar esses meninos: “*Acho que estou enrolando, não estou sendo honesta. Eles têm que aprender esse monte de coisas que eu tenho que ensinar*”. Mas não adiantava eu querer ensinar uma coisa que eles não estavam preparados para aprender. Eles iam à escola para socializar, tentar recuperar a autoestima, realizar o sonho de estudar por não ter tido a oportunidade um dia: mulheres que os pais não deixavam estudar ou que tiveram que parar por causa do trabalho. Eles falavam: “*Ah, eu não tenho leitura...*” e reclamavam que não davam conta de ler, escrever direito, preencher um formulário.

Uma vez, levei um envelope de depósito de banco, porque eles não sabiam preencher; é um formulário simples, em que basta colocar o nome, o número da conta, o valor em dinheiro, tipo de conta, se é corrente ou poupança. Eles não sabiam fazer isso. Levei um monte de envelopes que peguei no banco (risos) e fizemos uma atividade de “faz de conta”, simulando um depósito no caixa eletrônico de um banco. Eles ficavam tão alegres, só faltava colocar dinheiro lá dentro e querer depositar (risos). Também fazíamos atividades de preencher cheque. Havia alguns alunos que nunca tinham preenchido um. Eles ficavam em uma felicidade danada! Alguns falavam: “*Nunca mais vou pedir para o fulano fazer para mim! Já sei fazer*”. Eles sentem uma satisfação com coisas que para a gente parecem tão simples! A sensação de que eles dão conta de fazer, de preencher um formulário, preencher um envelope de depósito... Outro dia, até achei um monte desses formulários lá em casa, era do Banco Real na época. Hoje nem existe mais. Uma vez eles me perguntaram o que era um

“cheque assustado” (risos). Na aula seguinte eu expliquei tudo sobre os tipos de cheque: caução, sustado, cheque nominal, pré-datado etc. Eles queriam aprender essas coisas. A aula ficava mais atrativa e o que eu quisesse ensinar, eles vão ter maior aceitação.

Eu ainda senti aquela culpa: *“Só isso que eles vão aprender? E onde está a Matemática que eu estudei para ensinar? Cadê ela? (risos) Por onde ficou? Ficou pelo caminho...”*. Mas a satisfação que eles tinham de aprender aquilo que eles queriam era maior. Eu ficava preocupada de alguém vir me cobrar o conteúdo, pessoas da Secretaria de Educação, por exemplo. Depois de uma avaliação formal que eles não dessem conta, eu pensava que ia ser o meu fim (risos). Às vezes, vinha da Secretaria de Educação uma avaliação, então eu sentia muito medo. Mas, com o tempo, não fui me preocupando mais com isso. A gente também dava provas, pois os alunos exigiam e eles queriam nota também. A escola só valia para eles se tivesse nota. Nós também tínhamos alguns provões e simulados, não nos moldes de hoje, mas, assim, que eles dessem conta. Não era tão rigoroso para aquela época.

O curso tinha a duração de dois anos e tinha retenção ao final. Para ser reprovado, o critério que nós utilizávamos era de deixar aqueles que não queriam fazer nada, que não se envolviam com as aulas. Esses alunos eram geralmente os mais novos. Dentre os mais velhos, havia alguns rebeldes também. Percebo que alguns alunos tinham a expectativa de cursar o Ensino Médio; tinham o desejo de continuar estudando. Alguns falavam até em fazer faculdade. Aí voltava a minha preocupação toda de novo: *“Aí meu ‘Deus do céu’ e o conteúdo?”*. Então, mesmo assim, eu insistia com conteúdo com eles também, em ensinar álgebra, equações, estudar um pouquinho da Matemática "chata".

Às vezes eram importantes alguns exercícios repetitivos para ver se aprendiam a resolver equação, cálculo algébrico, usar uma pequena fórmula e substituir o valor. Aí virava expressão numérica e vinham as continhas. Eu tentava incluir a fração também, mas aí começava do básico: *“Meio mais meio dá quanto, metade disso e metade daquilo dá quanto?”* Eles respondiam: *“Ah, dá um inteiro”*. Então eu argumentava: *“Então não é dois quartos igual vocês fizeram aqui”*. Eles somavam os numeradores e os denominadores. Até aí tudo bem se fossem denominadores iguais. Mas e quando fosse diferente? Aí tinha que fazer o MMC¹⁹⁴, aquele algoritmo todo. Eu insistia nisso. Algumas vezes eu dava prova só de cálculo do MMC, só tinha isso na atividade avaliativa.

¹⁹⁴ MMC – Mínimo Múltiplo Comum

Nesses momentos, eu ficava muito perdida e angustiada, porque eu queria dar o conteúdo, mas como, se, às vezes, eles agarravam no próprio MMC? Ou ainda nos números primos: “*Uai, Matemática também tem parente?*” (risos), “*número irmão, primo*”, ai, meu Deus, por aí vai. Então tinha que ensinar sobre os números primos, saber a divisão, que se divide por um e por ele mesmo... Um conteúdo vai puxando o outro. E os números negativos? Nossa! Aquilo era um terror! Quando “pegava” no bolso deles, rapidinho eles faziam as contas. Mas aquele sinal negativo na frente do número matava. Até eles entenderem que aquilo é uma forma de representação, demorava bastante. Como eles gostavam de falar em dinheiro, eu dizia que o negativo representava uma dívida. Antigamente os saldos das contas de banco vinham com esse “tracinho” na frente, indicando que estava negativo. Hoje em dia acho que não pode mais pôr esse negativo, só se utiliza o “D” de débito e o “C” de crédito. Acho que é lei de proteção aos credores, para não constranger. Não sei.

Nosso planejamento era feito individualmente. Nós tínhamos algumas formações para trocar experiências, que aconteciam nas regionais. Acho que era uma vez por mês e olhe lá. Na escola nós tínhamos uma reunião a cada quinze dias, de meio horário. Nessas reuniões nós discutíamos a elaboração de projetos. Havia muitos projetos culturais, mas Matemática custa para entrar em algum lugar...

Lembro-me de um projeto interessante que nós fizemos e envolvia arte. Nós não tínhamos professor específico de Arte. Nesse projeto, eu falei com eles que precisava de Matemática para medir e não desperdiçar material (risos). Eu pedi a eles que trouxessem latas de qualquer tipo, desde que tivessem tampa. Usamos E.V.A.¹⁹⁵ para forrar as latas. Eu criei uns trançados tipo cestinha, com retalhos de E.V.A., e ia colando nas latas. Os trabalhos ficaram lindos. Muitos alunos queriam até vender como artesanato. Eu fazia algumas latas de modelo, uns três ou quatro tipos diferentes, e levava lá no dia, aí quem queria aprender um determinado tipo, eu ensinava. Fizemos também porta-retratos de E.V.A. Eles adoravam esses trabalhos, porque viam o resultado. Além disso, aproveitávamos a oportunidade para trabalhar com régua, tesoura, já que a coordenação motora de muitos alunos não era tão boa devido a idade mais avançada. Tudo tinha que ser cortado certinho, não podia sair torto. Eu ensinava: “*Você mede aqui um centímetro, mede lá na ponta um centímetro e liga os pontos. Aí vai sair certinho*”. Eles tentavam fazer mais ou menos “no olho”, mas saía torto. Eles se preocupavam com isso, ainda mais quando um fazia e ficava bonito, ele queria fazer tão bonito quanto. Uma pena que não tenho fotos...

¹⁹⁵E.V.A. é a sigla de Etil Vinil Acetato, um material emborrachado muito utilizado em trabalhos artísticos.

Esse tipo de oficina era oferecido pelos professores e os alunos tinham que se inscrever. Cada professor escolhia o assunto que quisesse trabalhar. No meu caso, eu já pesquisava antes o que eu dava conta para ensinar também e o que envolvia um pouco de Matemática também, como, por exemplo, medidas, simetria, geometria, essas coisas. Eu falava de simetria quando, por exemplo, fazia moldes de papel. Para fazer um molde de coração, por exemplo, eu dobrava o papel e fazia tipo uma interrogação e cortava. Para fazer bonequinhos, seguíamos o mesmo princípio. Nesses momentos, era possível trabalhar a ideia de simetria, mas sem falar uma linguagem mais acadêmica, se não, os alunos iam dizer que eu estava “falando grego”, faziam careta para gente, uma cara de espanto mesmo (risos).

Depois desse período do CEAN, veio a implantação desse outro modelo. Lembro-me que a gente achou estranho, pois nós não participamos da construção desse modelo, não veio nada para que a gente pudesse discutir. Já foi imposto, o aluno é que iria escolher o que ele queria cursar. A escola deveria somente se adaptar. Eu achava horrível, porque a gente tinha que dar apenas a matéria para eles estudarem e, no dia marcado, eles iam fazer as provas. A gente não elaborava a prova, o pessoal da Secretaria de Educação é que era responsável. Havia matéria para estudar, que era vista na escola. No curso presencial, os alunos vinham todos os dias para estudar e, no “não presencial”, eles vinham quando tinham dúvida, quando queriam.

Na escola nós não discutimos nada dessa mudança, já veio direto. Não me lembro se foi no meio do ano ou no início do ano, acho que foi no início do ano. Quando veio essa mudança, que ia ser presencial e não-presencial e que o aluno podia optar, os alunos até tinham muitas dúvidas em relação a qual modalidade escolher. Eles sempre pediam a nossa opinião: *“O que você acha que eu faço? Presencial ou não presencial?”*. Eu deixava a escolha por parte dele: *“Olha, você que tem que saber, né, presencial você tem que vir todo dia, estudar aqui na escola, semipresencial você traz as suas dúvidas”*. Então era desse jeito. Os alunos chamavam de semi-presencial: *“Eu posso vir de vez em quando? Então só vou vir meio a meio”*. Não havia uma preocupação com frequência. Alguns alunos achavam ruim e diziam: *“Mas escola não é isso não, escola tem que vir todo dia”*. Nesses casos, nós indicávamos que o aluno cursasse a modalidade presencial. Mas os próprios alunos achavam estranhos esses novos modelos, pois mudou a cara da escola. Às vezes vinham três, quatro alunos... Onde estão os colegas? Sumiram. A escola tinha que ter aluno na sala e não estava tendo... A escola estava vazia. Aquilo não atraía e eles queriam ir embora também.

Sobre o curso não-presencial, o mais difícil era organizar as aulas, porque a gente tinha um planejamento para aquele dia e aí chegavam alunos com dúvidas em outras coisas.

Então era uma aula praticamente individual. Nessas situações eu falava: “*Vamos fazer o seguinte? Vou esclarecer a dúvida que é dele, mas todos prestam atenção, pois alguém vai ter essa mesma dúvida depois. Afinal, a matéria é a mesma e a prova também*”. E aí nós resolvíamos os probleminhas que um determinado aluno trazia e eu tentava que todos participassem. Porém, era comum os demais alunos acharem ruim e questionarem sempre: “*E o meu problema, que horas vai ser?*”. Às vezes não dava tempo... Então alguns acabavam ficando para trás e eles “fechavam a cara”. Eu sempre levava problemas, exercícios para eles fazerem caso ninguém viesse com nada. Eu seguia mais ou menos o conteúdo da prova, o programa que era passado. Era variado o conteúdo das provas, um pouquinho de cada coisa, bem salpicado; e a gente tentava adaptar. Mas, com sinceridade, eu achei que era muito desorganizado, porque a gente ficava esperando os alunos em uma espécie de plantão. Além disso, havia alunos que vinham sempre e alguns que vinham de vez em quando e misturava tudo, inclusive, alunos de níveis muito diferentes. Um determinado aluno queria tirar uma dúvida, em seguida, ele saía da sala e ia para outro professor. Então ficava aquele “entra e sai” de aluno, muito confuso. O nosso planejamento “ia por água abaixo”, porque eu planejava uma coisa e chegava lá, tinha que adaptar ou cancelar o que foi planejado, de acordo com a necessidade do dia.

Não me lembro de ter tido nenhum material específico para a EJA. Havia alguns caderninhos com as habilidades que o aluno deveria desenvolver. Havia também um caderno de exercícios que eu cheguei a ver, mas ninguém usou. Havia um modelo lá na nossa escola, mas era para consulta, não sei se era para tirar cópia. Mas com o novo modelo de EJA, ficava difícil de acompanhar usando esse material. Para fazer o planejamento das aulas, eu utilizava livros comuns de Ensino Fundamental. Certa vez, tentei fazer o meu próprio material, mas nem o meu eu conseguia fazer com que eles seguissem (risos)...

Mesmo com esses problemas, trabalhar no noturno era excelente. Nós, professores, éramos muito valorizados pelos alunos... Eles faziam homenagem para a gente; não se esqueciam do dia do professor, traziam lanches para nós, principalmente as senhoras, traziam bolo, salgadinhos... A gente era bem paparicada. Além disso, a escola acolhia muito. Havia muitas crianças na escola, mesmo sendo noturno, porque eles levavam os filhos. Uma época, eu tive que levar o meu filho também. Eles se juntavam e ficavam lá na quadra. Eu só via meu filho na hora de ir embora, umas dez e pouco da noite, ou na hora do recreio, em que eu tinha que sair correndo atrás dele, todo suado, para vir merendar. Eu nem me preocupava, gente, melhor lugar não havia. Às vezes, ele chegava à porta da sala só para me ver. Na época, ele estava com sete anos e tinha muito menino nessa idade, pois os pais não tinham com quem

deixar. O diretor deixava ficar lá, não tinha problema. Certa vez, ele estava um pouco nervoso e chegou na sala para dar um recado. Eu vi que ele estava tenso e disse assim: “*Depois desse horário, vou liberar os pais para levar seus filhos em casa, porque eles estão ‘pintando’ muito lá embaixo. Não está dando certo, hoje eles estão impossíveis. E o seu filho, professora, também está no meio, viu?*” (risos). Então eu falei: “*Ah, então depois desse horário já posso ir para casa?*” (risos). Ele respondeu: “*Não, aí não vai poder*”. Eu argumentei: “*Uai, você não falou que podia levar os filhos para casa?*” (risos). O diretor contrapôs: “*Não, as demais crianças estão indo embora, seu filho não vai aprontar mais nada*”. Nessa época eu pensei em me mudar para Betim. Meu menino estudava à tarde no Batista¹⁹⁶, eu buscava ele e vinha trabalhar. Eu estava procurando lugar para morar aqui, mas não encontrei alguém para ficar com ele em casa, aí tive que voltar para Sabará. Aí ele terminou aquele ano na escola e o transferei novamente para a escola anterior. Hoje ele está com 14 anos, um rapazão. É melhor ele estudar lá mesmo, porque pelo menos tem minha mãe perto.

Era muito bom trabalhar na EJA, porque não parecia uma escola e sim uma grande casa. Os alunos eram bons, havia um respeito por parte deles! Essa época foram os últimos anos em que eu me senti professora, porque depois já mudei para o ensino regular, com adolescentes. Foi um choque de realidade, pois eu já vim direto trabalhar com alunos de 13 anos. Terríveis os alunos dessa idade! Eles não querem nada, não dão valor à escola tanto quanto os alunos adultos. Esses queriam fazer prova, ter nota, aprender, ir para frente. Os meninos, hoje em dia, querem que a gente faça por eles: “*você não me deu nota, você não olhou meu caderno, você me deu C, você me deu D*”. Eles se viam responsáveis pelo seu aprendizado, ao contrário de hoje, a gente é que fica responsável.

Lembro-me de que a gente fazia propaganda chamando quem não terminou os estudos para terminar. Aí vinham pessoas de 60, 70 anos, que mal conseguiam andar direito, enxergavam também com dificuldade... E ainda com sono, cochilando na carteira, mas estavam lá firmes e fortes, todos os dias. Quando isso acontecia, eu pedia para dar uma voltinha, beber água e lavar o rosto. A maioria eram trabalhadores, ou donas de casa. Havia avós que tomavam conta dos netos o dia todo para os filhos trabalharem e à noite ainda traziam essas crianças para a escola, pois os filhos ainda não tinham chegado do trabalho. Havia alguns alunos que levavam os filhos para jantar mesmo e depois vinha alguém para buscá-los.

¹⁹⁶ Justina refere-se ao Colégio Batista Mineiro, uma escola da rede particular que possui uma unidade no bairro Jardim Petrópolis, em Betim.

Eu sinto muita saudade desse período em que trabalhei com jovens e adultos. Se eu pudesse voltar, eu voltaria, sim. Eles eram muito interessados, querem aprender, têm sede de aprendizagem, mesmo com a dificuldade e a resistência que têm. Eu acho que eles pensam que não vão conseguir aprender, por isso eles têm aquela resistência: “*Não, isso é muito difícil para mim, eu tenho que aprender algo que eu já sei*”, por isso, tem que partir de algo que eles já sabem e, aos poucos, ir introduzindo alguma coisa nova. Aí eles aceitam. Mas eu gosto; se pudesse eu voltaria, mas não sei se está a mesma coisa. Foram tantas mudanças, que eu não sei se é a mesma coisa, mas desse período que eu trabalhei eu realmente sinto saudade, tanto... Eu me lembro de que a gente tinha prazer em estar lá de noite ensinando, de conhecer os alunos. Fomos aprendendo a lidar com eles, que tinham o maior carinho com a gente, nos deixavam “lá em cima”. Graças a Deus, eu peguei um período muito bom.

Cordovil Neves de Souza (Vila)

Meu nome é Cordovil Neves de Souza, mas todo mundo me conhece como Vila. Eu nasci aqui em Citrolândia¹⁹⁷ mesmo, em três de outubro de 1959. Naquela época, Citrolândia era uma vila da Colônia de Santa Izabel e nossa relação com o centro de Betim era muito difícil¹⁹⁸. Então eu fui registrado em Belo Horizonte. Meus pais eram internos em Santa Izabel e vieram para Citrolândia, que era a vila da colônia. Naquele período os filhos dos pacientes eram levados para um chamado “preventório” e nós ficamos aqui em Citrolândia. Por causa dessa relação, eu fui isso registrado em Belo Horizonte, mas nasci aqui em Citrolândia. Meus pais fugiram para poder criar os filhos. Somos sete irmãos. Sou casado há 22 anos com a Guilhermina Frade Pereira de Souza e tenho cinco filhas, além de um enteado e quatro netas.

Eu cursei o primeiro grau em uma escola que na época a gente chamava de ABAL; era uma escola comunitária que os moradores tentaram fazer na época. Depois ela virou estadual, que é a atual escola “Orestes Diniz”¹⁹⁹. Então nós fomos criados aqui. Em 1971 ou 72, nós fomos tentar estudar no centro, mas era teoricamente proibido. Houve algumas intervenções políticas e nós conseguimos estudar no “Amélia Santana”²⁰⁰. Estudei lá o que hoje é o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Depois, em 1979, fiz o curso de Matemática na FAFI, que hoje é UNI-BH²⁰¹. Nesse ano comecei a trabalhar também. Iniciou a antiga quinta série aqui no “Orestes Diniz” e faltavam muitos professores; eles não queriam vir dar aula aqui na região por causa do preconceito. Então eu comecei a trabalhar e fazer a faculdade, tudo junto. Eu trabalhava à noite, pois eu estudava pela manhã. Escolhi cursar Matemática por ter certa facilidade com o conteúdo. Além disso, quando eu comecei a dar aula, a possibilidade na época foi em Matemática. A minha tendência sempre foi para a área de exatas.

¹⁹⁷ Citrolândia é um bairro de Betim que surgiu em função da Colônia Santa Izabel, entidade destinada ao tratamento de portadores de hanseníase na década de 1920, época em que os portadores dessa doença eram isolados e internados compulsoriamente devido à política sanitária da época (cf. Assis, 1996). Para maiores informações sobre a história da Colônia Santa Izabel, conferir Carvalho (2012).

¹⁹⁸ Pelo fato de abrigar a Colônia Santa Izabel, os moradores do bairro Citrolândia sofreram muito preconceito. As relações com o restante da cidade era bastante difícil e conflituosa.

¹⁹⁹ O professor se refere à Escola Estadual “Doutor Orestes Diniz”, localizada no bairro Citrolândia, em Betim.

²⁰⁰ O professor se refere à Escola Estadual “Amélia Santana Barbosa”, situada no bairro Santa Inês, na região central de Betim. É uma das escolas mais antigas e a primeira a oferecer ensino de 2º grau (Ensino médio) na cidade.

²⁰¹ Trata-se do Centro Universitário de Belo Horizonte.

Comecei a trabalhar no “Orestes Diniz” e depois trabalhei em várias escolas. Na Rede Estadual, eu trabalhei no “João Paulo” e no “Nossa Senhora do Carmo”²⁰². Depois quando houve os concursos em 1991, eu entrei para a Prefeitura, na Rede Municipal. Foi um dos primeiros concursos que houve na rede. Aí trabalhei em várias escolas, tais como o “CETAP”, o “Raul Saraiva”²⁰³ e também no bairro “Universal”²⁰⁴. Depois eu fiquei por um bom tempo no sindicato. Logo que entrei na rede, eu já comecei no ensino noturno. Naquela época, as escolas municipais em Betim tinham até quatro turnos. Mas não era EJA, era ensino normal mesmo. Nas décadas de setenta, oitenta, até parte de noventa, tinha ensino normal. Havia escolas em que as aulas eram de 18h às 22h, 18h às 23h e também de 19h às 23h. Na década de 90 começaram a construir escolas municipais e aí foram diminuindo os turnos em que as escolas funcionavam, mas isso era comum, em todas as escolas.

No início da década de oitenta, eu trabalhei como voluntário na alfabetização de adultos. A gente se baseava muito das ideias de Paulo Freire. Trabalhei no Sindicato dos Metalúrgicos, que é aqui em Citrolândia. A gente tinha esses grupos de entidades, movimentos sociais, e sindicais, que ofereciam cursos de alfabetização de adultos. Outra experiência que tive também com adultos foi quando a gente trabalhava com o supletivo da Rede Globo. Fui voluntário por um período no Telecurso. Esse curso foi aqui em Citrolândia, onde é hoje o prédio da escola “Rafael Barbisan”. A Rozana também trabalhou lá, como voluntária²⁰⁵.

Nessa época, o número de analfabetos era altíssimo. E Paulo Freire nos apoiava muito. Ele vinha sempre em Betim. Lembro-me de ele ter vindo umas três vezes e eu participei de diversas atividades. Ele vinha dar palestra e conversava tanto com os professores, separados, ou com o pessoal do PT – também fazia separado. Mas ele veio várias vezes. Na década de oitenta ele vinha muito em Belo Horizonte. Ele mexia muito com atividades pastorais, então ele vinha sempre. Na década de oitenta ele fazia mais encontros com o pessoal da igreja, das sedes ou dos sindicatos que promoviam. Eles marcavam um encontro e era chamado quem trabalhava com alfabetização, especialmente o pessoal da educação. Ele vinha mais como militância. “Vira e mexe” tinha uma palestra, mas muitas vezes eram reuniões mesmo. O sindicato sempre trazia. Foram várias palestras e conversas informais.

²⁰² O professor se refere às Escolas Estaduais “João Paulo I” e “Nossa Senhora do Carmo”, localizadas nos bairros Santa Inês e Angola, respectivamente.

²⁰³ O professor se refere às Escolas Municipais “CETAP – Centro Educacional Técnico de Artes Profissionais” e “Raul Saraiva Ribeiro”, situadas nos bairros Angola e Brasiléia, respectivamente.

²⁰⁴ O professor não especifica qual é a escola. Em uma pesquisa realizada, acreditamos se tratar da Escola Municipal “Arthur Trindade”, que é localizada no bairro Universal, em Betim.

²⁰⁵ O professor cita a colega Rozana Sabino, professora de Ciências, que também foi entrevistada nesta pesquisa.



Figura 23 – Paulo Freire em Betim

Eu sempre trabalhei à tarde e à noite, seja no Ensino Médio ou no Ensino Fundamental. Na década de noventa, logo quando eu entrei na Prefeitura, eu saí do Estado. E fiquei com dois cargos aqui. O segundo cargo, eu acho que assumi em 2001. Mas a Rede Municipal foi sendo construída na década de 1990. Havia poucas escolas; aqui em Citrolândia, por exemplo, não havia nenhuma escola municipal. As escolas municipais aqui foram construídas na década de 1990. A primeira foi o “Frei Rogato”, que era uma escola estadual e foi municipalizada; depois eles foram criando outras, tais como o “Rafael Barbisan” e o “Frei Edgar”²⁰⁶. Agora ainda temos o “José Vilaça”. Eu atualmente trabalho aqui no “Frei Edgar” à noite e no “José Vilaça” de manhã.

Na década de 1990, eu acompanhei a implantação desse projeto de suplência, da discussão, mas eu não estava na sala de aula. Eu fiquei um período em 1995 e depois saí; foi quando eu assumi um cargo na Secretaria de Governo, então só acompanhava as discussões. Nessa época o meu irmão era secretário²⁰⁷ e eu era do Sindicato, na verdade, eu tinha acabado de sair do Sindicato e antes a gente discutia muito sobre o ensino noturno. Foi nessa época que estava se implantando um primeiro projeto municipal de educação para adultos. Se eu não me engano foi nessa época que Paulo Freire esteve aqui, em 1995.

²⁰⁶ O professor refere-se às Escolas “Frei Rogato”, localizada no Bairro Colônia Santa Izabel; “Vereador Rafael Barbisan” e “Frei Edgard Groot”, no Bairro Citrolândia e a Escola Municipal “José Vilaça Guimarães”, no bairro “Alto da Boa Vista”. Todas essas escolas pertencem à região do Citrolândia.

²⁰⁷ O irmão de Vila é o Carlos Roberto de Souza, que foi secretário municipal de educação em Betim por diversas gestões.

Depois desse movimento de suplência, veio a discussão da “Escola Democrática”. Eu acompanhei esse movimento do Congresso Municipal de Educação. Esse foi o congresso que o Jésus Lima levou o tiro. Eu acho que foi em 1998²⁰⁸. Teoricamente, esse congresso foi importante para definir a implantação do CEAN²⁰⁹, mas as coisas já funcionavam bem. O ensino noturno para adultos já estava implantado; nessa época já tinham quase trinta escolas, depois que foi diminuindo. Na verdade, o CEAN foi só oficializado. Teve uma época que as escolas aqui de Citrolândia todas tinham o ensino noturno; tinha no “Rafael Barbisan”, no “Frei Rogato”... Depois do primeiro governo do Carlaile²¹⁰ é que diminuiu. Foi diminuindo a visão da Secretaria de Educação e a demanda também. Atualmente eu acho que deve estar com umas dezessete, dezesseis escolas funcionando à noite.

Em 2000 eu voltei para a escola, aqui no “Frei Edgar” e o curso era o CEAN. Este era um período de efervescência da conjuntura, com a implantação dos ciclos²¹¹; aconteciam muitos debates e discussões. Betim estava crescendo nessa questão do ciclo; nós tínhamos muitas experiências, muitas mesmo. A gente trabalhava em pequenos grupos com projetos, todos os tipos de projeto que você pode imaginar: nós tínhamos as noites culturais uma vez por mês, atendimentos em pequenos grupos. Não era só atendimento por pequeno grupo, não. Havia dias em que a gente trabalhava só determinados conteúdos; todos os professores ao mesmo tempo, uma espécie de intervenção. A gente fazia, dividia por blocos as coisas.

A gente também tinha muitos projetos; no caso aqui, nós tínhamos projetos ligados à hanseníase, porque esse assunto é forte na região. Uma das coisas de que eu faço parte desde 1981 é de um movimento chamado MORHAN – Movimento de Reintegração das Pessoas Atingidas por Hanseníase, que discute a questão da hanseníase do ponto de vista dos pacientes, das pessoas que sofrem o preconceito. Então, nesse período em que o debate sobre o ciclo era grande e as pessoas também estavam mais abertas a todo tipo de experiência, nós desenvolvemos muitos projetos sobre esse assunto. O MORHAN tinha uma rádio comunitária e a gente utilizava essa rádio uma vez por semana. Nós tínhamos um programa que era planejado pelos alunos. Eles elaboravam e apresentavam; a gente colocava, em cada sala, um

²⁰⁸ No Congresso Municipal de Educação, em 1997, o então prefeito de Betim, Jésus de Almeida Lima, sofreu um atentado, em que levou dois tiros. O evento acontecia no CETAP – Centro Técnico de Artes Profissionais, situado no bairro Angola e havia 600 participantes. O presidente da Câmara de Vereadores da cidade na época, José do Nascimento Elias, foi acusado de ser o mandante do crime. Informação disponível em <<http://tribunadebetim.com/antigo1/modules/news/article.php?storyid=1170>>. Acesso em 27 de abril de 2015.

²⁰⁹ Ciclo de Ensino Aprendizagem do Noturno

²¹⁰ Trata-se do prefeito Carlaile de Jesus Pedrosa, do PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira), cujas gestões aconteceram entre os anos de 2001 a 2004 e de 2005 a 2008. Carlaile está em sua terceira gestão, no período de 2013 a 2016

²¹¹ O professor cita a implantação dos “Ciclos de Formação Humana”, proposta pedagógica estabelecida de forma gradativa na Rede Municipal de Betim em 1998.

aparelho de rádio e a cada semana um grupo de alunos fazia o programa, que era ao vivo. A equipe ia para o estúdio, no horário de aula, apresentar o programa. A pauta era composta por diversos assuntos. Então, claro que variava conforme a época, mas eles planejavam tudo e havia sempre um professor por semana, de referência. Nesse programa havia algumas coisas de formação, de conteúdos, informações da comunidade, música, receitas... Era um programa bem cultural, de informação e alguns conteúdos escolares. O estúdio ficava aqui perto, bem próximo da escola. Nessa época, praticamente todos os alunos passaram no estúdio. Era muito interessante mesmo. Também tínhamos a “noite cultural”, com apresentações com os mais diversos assuntos. Acontecia sempre uma vez por mês, na sexta-feira.

O curso do CEAN, quando eu voltei para a sala de aula, tinha uma proposta de ciclo com duração de dois anos. Naquele período, o ambiente dos professores era diferente; quase todos participavam de debates sobre a questão curricular. A intenção era quebrar um pouco essa questão dos conteúdos específicos, todo mundo era mais aberto. Nós fazíamos muitos encontros. Havia os encontros gerais e aqueles por conteúdos ou áreas. Havia muita formação naquele período. Foi uma época de muito debate pedagógico. Eu acho que esse período no fim da década de 1990 e início dos anos 2000 foi um momento em que, do ponto de vista pedagógico, mais avançamos. Concordando ou não, as pessoas foram construindo um saber, através da troca de ideias e experiência. A rejeição ao projeto de ciclos era alta, claro, mas isso foi mudando aos poucos. Agora está num outro ciclo, contrário, inclusive. A Rede Municipal já está adotando a seriação. Os sextos anos já são todos no formato de seriação. Ano que vem será o sexto e o sétimo ano. Eles iam implantar tudo de uma vez, mas agora eles decidiram implantar gradativamente.

Da minha experiência com o CEAN, eu observo que há pouca diferença com relação a hoje. Antes o grupo de adultos predominava, os jovens eram menos. Havia um certo domínio do trabalhador. Agora está tendo um número maior de jovens. Eu acho que isso se deve a duas coisas. Primeiro, porque antes tinha oferta para os jovens, e hoje não tem mais. Antes, quase todas as escolas, ou pelo menos em cada região, tinha-se duas, três escolas que tinham ensino noturno normal, regular. Então o jovem trabalhador podia ir. Hoje ele não tem essa oportunidade. Posso falar de hoje? Porque hoje o adolescente que não deu certo no ensino regular está sendo expulso e quem está recebendo é a EJA. Então hoje nós estamos com um público jovem, trabalhador menos, aqueles expulsos do ensino regular. E o problema todo é esse, porque como nós estamos voltando à seriação e a modalidade do noturno é o chamado “não-formal”, que é pior ainda, aquele aluno que não deu certo lá no diurno por várias razões,

volta a estudar à noite com o mesmo regime, com o mesmo modelo... Aqui ele também não vai dar certo.

Em vista disso, qual é a nossa situação hoje, que, na verdade, começou no ano passado? A escola deve oferecer pelo menos uma turma de EJA na modalidade “não-formal”. A experiência de fazer paralelo com a modalidade presencial talvez seja até possível; assim você poderia atender a todo tipo de público... Mas o sistema quer oferecer somente o “não-formal”. Se seguisse pelo menos o modelo do CESEC²¹², como o Estado oferece, ou mesmo ter um convênio com o CESEC para expandir, ou mesmo que a Prefeitura oferecesse um modelo (que pelo menos o CESEC tem um modelo, tem uma sequência), seria melhor. Mas o pessoal está implantando um “não-formal” sem nenhum modelo pedagógico, sem nada. A única coisa que a gente faz agora é preparar o aluno para ser aprovado na prova. Há um currículo mínimo e nós estamos preparando esse aluno com base nisso²¹³.

Cada um tem um conteúdo que os professores combinam e nós estamos preparando ele para ser aprovado. Mas como esse aluno não tem o hábito de estudar e ainda tem uma deficiência básica em conteúdos anteriores, o que vai acontecer é ficar igual antigamente, nas chamadas quintas séries. Naquele ano escolar, o aluno ficava reprovado cinco, seis, sete, oito anos naquela mesma série... Nesse formato, vai ficar parado de novo. Porque ele não consegue passar nas provas, por mais fáceis que sejam. Essas provas são elaboradas por um conjunto dos professores da rede mesmo.

Aqui na escola, nossa última turma do curso “formal” está saindo agora²¹⁴. As próximas turmas a abrir serão apenas de “não-formal”. A Secretaria de Educação está forçando isso. Eu acho que ela está cometendo um erro grave; depois, não sei como isso vai ser resolvido. Qual a intenção disso? Esse aluno adulto, que quer voltar a estudar, ter um pouco de conhecimento, ele vai ter dificuldade, claro. A maioria dos jovens que vem precisavam de uma outra metodologia, um outro olhar, também. Então o que vai acontecer na rede daqui para a frente, se continuar assim, só Deus.

Em relação ao CEAN, eu percebia que o aprendizado, seja do adulto ou do jovem, era melhor, sempre foi. Primeiro, por causa das experiências de vida da pessoa. A pessoa já tinha uma “matemática” acumulada grande, então era só “transformar” aquele conhecimento que ele tinha em Matemática, mas oficializando, de modo que ele conseguisse associar o conteúdo com o seu conhecimento acumulado. Esse era um dos pontos que eu acho que é sempre muito

²¹² CESEC - Centro Estadual de Educação Continuada

²¹³ Nesse momento, o professor me mostra um programa curricular de Matemática para uma das provas de certificação do curso de EJA na modalidade “não-formal”.

²¹⁴ O professor refere-se ao ano de 2014.

diferente. O outro é o desejo também. Quando você tem o adulto na sala, ele tem aquele desejo da aprendizagem. Esses dois fatores que eu acho que fazem a diferença: a experiência de vida dele, o conhecimento de Matemática que ele tem conhecimento acumulado e o desejo. Então a aprendizagem era bem mais efetiva...

Com esse modelo que estamos trabalhando, o “não-formal”, nós não temos a oportunidade de absorver, de valorizar o conhecimento que a pessoa tem. Não é possível ter sequência, desenvolver uma metodologia diferenciada, te força a ser só acadêmico, só preparar para a prova. E aí é o ponto fraco da pessoa. A autoestima do aluno vai embora... Com os outros projetos, quer dizer, quando eu estava nessas experiências, a gente tinha mil coisas que o aluno era destaque. Por exemplo, quando tinha os projetos, o aluno sabia mais que os professores que transitavam em várias áreas. Agora se você tira isso e coloca só provas, só conteúdo, então vai ter dificuldades maiores. Deixa eu me lembrar do ano que eu comecei aqui, com esse modelo. Eu já estou velho, você tem que me ajudar. 2014... 2013..., isso mesmo, foi no ano passado.

Dos conteúdos de Matemática, nós temos esse material aqui da EJA²¹⁵ que foi elaborado pela rede. Ele até que ele não ficou ruim. Foi uma coletânea de atividades sugeridas pelos professores e contempla os dois anos de curso. A intenção era que os alunos ganhassem essa apostila impressa, mas não foi cumprida não. Mais uma daquelas coisas que não dá sequência.

Na época, sempre predominavam essas questões mesmo, com destaque para a matemática comercial, voltada para o trabalho; também havia geometria, as “porcentagens da vida”, regra de três... Nós dávamos mais ênfase a esses conteúdos. Os alunos também gostavam mais e gostavam porque conheciam.

Eu trabalhava muito com História da Matemática. Como os conteúdos eram voltados ao trabalhador, com uma metodologia voltada para o saber dele, nós tentávamos olhar seu espaço e seu tempo, associando a questão cultural à Matemática. Por exemplo, no programa de rádio que nós fazíamos, eles tinham que calcular o tempo, programar, fazer planejamento; é um estilo de matemática. Também tinha a comemoração do “Dia Nacional da Matemática”; nós organizávamos diversas atividades nesse dia. Trabalhávamos com desafios, jogos matemáticos e lógicos, sudoku, xadrez... Também trabalhávamos com Olimpíadas de Matemática: a gente formava as equipes e elas resolviam desafios; aquele programa do Silvio

²¹⁵ O professor mostra uma apostila contendo diversas atividades de matemática, datada do ano de 2005.

Santos, nós fazíamos um “Show do Milhão da Matemática”. Tínhamos vários jogos, tipo Capicua²¹⁶, por exemplo.

Eu também sempre usei calculadora. No ano passado, nós tivemos uma experiência aqui com horário de pequenos grupos, em que ficávamos basicamente ensinando a usar calculadora. Eu sempre defendi o uso da calculadora, porque vários adultos saíam da escola com trauma da Matemática e das operações. A calculadora tira um pouco disso e ajuda a desenvolver certa estabilidade nas operações.

Nas minhas aulas, eu dava os exercícios tradicionais, mas sempre trabalhando com outras coisas, jogos etc. Tentava montar grupos... Como o curso era por semestre, eu tentava trabalhar os conteúdos básicos do Ensino Fundamental. Avaliação é que é outra história; eu dava prova uma vez ou outra, não era o principal. Mas eles estudavam, faziam muitos exercícios de equação, sistema de equações... Agora aquele aluno que vai desenvolver mais e aquele que vai desenvolver menos, é outra história. Aí é mais o aluno, depende do nível da pessoa.

Eu tentava dar o que era possível no nível dos alunos, do que eles davam conta de fazer. Ou mesmo que não dessem conta, teoricamente a gente fazia, pois, pelo menos ele viu aquele conteúdo. Mas a ideia era sempre trabalhar com problemas. Por exemplo, eu dava o conteúdo e depois problemas básicos.

Mas o trauma é grande com a Matemática. Eu conheço vários depoimentos disso. Não sei números de pesquisa, mas acredito que a porcentagem de pessoas que abandonaram o ensino por causa da Matemática é muito grande. As pessoas sentem um pavor. Aí quando se desvalorizava um pouco essa questão dos algoritmos e utilizava outros mecanismos da “não” operação, eu acredito que ajudava muito. A aversão era grande. Muitos. Até hoje, se você for entrevistar aqui, o trauma é grande.

Nós ainda não conseguimos resolver, em nenhum desses dois novos modelos de curso de EJA, uma atenção nem a um setor nem ao outro. Por exemplo, um aluno que tem deficiência porque está com dificuldade em determinado conteúdo da base, seja de Matemática ou língua pátria, seja em outra coisa, nós ainda não temos nada no sistema que possa atendê-lo, para ele ter o básico para seguir em frente. Então ele fica ali meio perdido. E

²¹⁶ Capicua são números palíndromos, ou seja, quando lidos da esquerda para a direita ou da direita para a esquerda, representam sempre o mesmo valor. Por exemplo, 626 e 3223. Para se obter um “número capicua” basta escolher um número qualquer, inverter a ordem dos seus algarismos e somar com o número escolhido. O resultado obtido será sempre um número palíndromo. Se não for, repete-se o processo até se encontre um “número capicua”. Conferir em <<http://matematicaenigmatica.blogspot.com.br/2009/11/numeros-palindromos-ou-capicua.html>>. Acesso em 20 de fevereiro de 2015.

o sistema está economizando muito dinheiro com isso, certo? Então tinha que gastar parte desse dinheiro para dar uma atenção, como no nosso caso de Matemática, separada, para dois ou três pequenos grupos e de forma constante. Seria um extraclasse, para que ele possa ter o básico e seguir em frente. Se ele não acompanha a idade, ele fica com trauma. Então hoje, por exemplo, há alguns alunos, coitados, que são torturados por nós, porque não conseguem o básico e têm que estar na sala de aula. Vamos seguindo o conteúdo e eles ficam sofrendo, sendo humilhados ali, porque não sabem o básico. Então o sistema tem que oferecer oportunidades, para eles continuarem e desenvolver. Mas o sistema não oferece, como também não oferece para aquele aluno que se destaca em determinados conteúdos, uma oportunidade de ele avançar.

Precisamos de investimentos em outros profissionais, tais como assistentes sociais, psicólogos, outros profissionais que não sejam somente nós professores. Mas, principalmente, é preciso ter um espaço para que o estudante possa ser ouvido e possa oferecer para ele o básico. Num sistema assim, não tem jeito; com uma sala com uns vinte e cinco alunos e com a carga horária assim, não é possível. E a tendência é piorar com a volta da seriação no diurno. Eu não sei como eles vão fazer; se eles voltam com a seriação e a reprovação, como vai ser? Eu não sei.

As provas acontecem quatro vezes ao ano. Aí a Secretaria de Educação envia uma lista dos conteúdos que vão ser cobrados em cada certificação. Essa lista é elaborada em colaboração com os professores da rede. Todos nós vamos à Secretaria de Educação e discutimos o que vai entrar na prova. Os alunos devem acertar cinquenta por cento da prova. No “não-formal”, a minha forma de trabalhar é pegar as provas passadas e fazer a correção junto com eles, tirando as dúvidas que aparecerem. Nós temos horário de estudo sempre na sexta-feira. Isso é uma herança do modelo anterior.

Principalmente na época do CEAN, a escola tinha uma equipe muito boa e aqui nessa escola nunca houve problema de demanda. Havia muitos projetos interessantes e a gente conseguia envolver os alunos nos projetos. Havia muitas viagens, visitas culturais, cinema, teatro... Então não tinha falta de demanda. O aluno se sentia pertencente. Nós temos notícia de alunos que já estão em faculdades. Lá no “Gramont”²¹⁷, por exemplo, tem uma turma de alunos só daqui e sempre teve. Acredito que vai ter falta de demanda agora.

Não queria entrar nesse mérito, mas a Prefeitura está conseguindo implantar esse modelo mesmo. Eu pensei que ia ter mais resistência, mas o nosso sindicato também está

²¹⁷ O professor refere-se à Escola Estadual “Gramont Alves Gontijo”, localizada também no Bairro Citrolândia e que oferece Ensino Médio.

fraco. Está faltando um movimento maior dos professores de reivindicar as coisas. Um grupo está gostando, mas depois, o preço vai ser alto e não vai ter condições. Em minha opinião, aí eu já não posso falar porque eu sou muito suspeito, mas nós nunca tivemos muita atenção com a EJA. Nunca houve um grande avanço. Tivemos períodos na década de oitenta, um pouco na década de noventa, em que havia uma atenção, até pela própria influência do Paulo Freire ser vinculado à educação de adultos... Mas atualmente não tem e a intenção é não ter. Agora, é acabar do ponto de vista econômico, porque imagina o município de Betim, uma cidade de trabalhadores. Precisa de ter, do ponto de vista pragmático, um Ensino Fundamental que atenda esse perfil de alunos. Como é que vamos fazer com esses jovens agora? Eles não vão avançar porque não têm o conteúdo. O ensino noturno deveria receber esse aluno, mas tinha que ser com outro modelo. No “não-formal”, o ensino fica mais tradicional ainda, inclusive, mais do que o regular. Aí não tem jeito, aí o aluno vai se sentir totalmente fracassado.

Quando estava se implantando o CEAN, por exemplo, claro que era melhor, mas aí a conjuntura era outra também. A equipe dos professores era mais aberta. Mas independente disso, o modelo de escola tem que ser voltado para o trabalhador. Não pode ser só de prova. Então esse é o pior de todos. Eles já foram reprovados, ele está ali por causa disso. E por mais fácil que a gente possa elaborar a prova, não tem jeito. Nós não fizemos pesquisa ainda sobre isso, eu estou insistindo com o pessoal para isso, mas nós não temos hábito de fazer pesquisa. A ideia é ir atrás do aluno e investigar porque ele está desistindo. Foi aprovado em uma matéria, às vezes duas e depois desiste. Eu sei de uma senhora, que nem aquele que está ali na sala, que não conseguiu passar em Matemática e já tentou mais de quatro vezes.

Isso é complicado e só vai mudar quando o conjunto dos professores começar a voltar a fazer um movimento. Tem uma escola ou outra resistindo, mas não tenho percebido esse movimento por parte dos professores. Apesar de aqui em nossa escola ter um grupo efetivo maior, a Secretaria de Educação não deixa mais ninguém ser efetivado no noturno. Então todos nós, todos que eles conseguirem tirar, eles vão tirar. A intenção deles é que fiquem apenas flexibilização e contrato. Aí pronto, eles vão dominar. O que vai acontecer é evasão. Teoricamente, pode ser até natural também, porque os alunos vão se formando, mas eu não vejo assim... Tem uma demanda reprimida; se tivesse outro método, a gente tinha mais pessoas.

Eliana Maria Batista Lima

Meu nome é Eliana Maria Batista Lima e sou de Betim mesmo. Cursei o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que foi Magistério, no “Amélia Santana Barbosa”²¹⁸. Depois eu fiz a Licenciatura Plena em Pedagogia na Universidade de Itaúna e terminei o curso em 1991. Fiz também uma especialização em Psicopedagogia aqui em Betim, com ênfase em Educação Inclusiva, pela Faculdade de Pedro Leopoldo, que fez uma parceria com a Prefeitura Municipal de Betim, na época. Eu não me lembro do ano certinho, mas foi em 2000, 2002, por aí. O curso tinha 1600 horas, durou um ano e meio e depois ainda teve a monografia. As aulas eram todos os sábados, de 8h às 17h, muito cansativo.

Escolhi fazer o curso de Psicopedagogia porque sempre me interessei pelo assunto. Na pós a gente tinha professores cegos, outros com várias deficiências. Então fui me apaixonando, gostando cada vez mais. Além disso, acho que tenho mais facilidade para trabalhar com alunos assim, com necessidades especiais; embora a psicopedagogia hoje não seja vista como uma profissão. Lembro-me que, no primeiro dia de aula, a professora falou com os alunos: *"A psicopedagogia vai suprir as lacunas que o curso de pedagogia e de psicologia deixaram"*. Você trabalhar para buscar saber o porquê, tentar investigar mais os problemas. Nesse sentido, acho que tinha tudo a ver com o que eu fazia.

Na época eu trabalhava lá no “Olímpia”²¹⁹ e tinha um aluno inclusivo lá, o Maicon²²⁰, que vestia um paletão preto e fiz um estudo de caso sobre ele, que acabou virando a minha monografia. Era um menino muito problemático, levava muito brinquedo para a escola. Contava uma história que o pai era militar, inclusive mostrava uma carteirinha... Parece-me que o pai o abandonou e, por isso, ele criava uma história, ficava com aquilo na cabeça. Eu o levava para a minha sala e conversávamos muito. Ele levava os carrinhos, eu o deixava brincar na minha mesa... O nome do trabalho até foi: “O olhar diferenciado do professor em relação aos alunos com condutas típicas”. Ele foi considerado um aluno com condutas típicas; tomava medicamento, tinha problema de memória, vestia umas roupas muito estranhas... Era muita coisa junta... Hoje eu não sei como ele está.

²¹⁸ Eliana se refere à Escola Estadual “Amélia Santana Barbosa”, situada no bairro Santa Inês, na região central de Betim. É uma das escolas mais antigas e a primeira a oferecer ensino de 2º grau (Ensino médio) na cidade.

²¹⁹ Eliana se refere à primeira escola em que trabalhou como pedagoga na Rede Municipal, a Escola Municipal “Olímpia Maria da Glória”, localizada no bairro Jardim das Alterosas, 2ª seção, em Betim.

²²⁰ Conheci o aluno Maicon na época em que trabalhei na Escola Municipal “Olímpia Maria da Glória”. Era um aluno que sempre se vestia com um paletó preto enorme e usava botas; dizia que era policial e até apresentava sua “credencial”. Posteriormente, o aluno foi diagnosticado como portador de “condutas típicas”, tais como agressividade, alheamento e distúrbios de atenção. Para saber mais sobre condutas típicas, consultar <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/cartilha10.pdf>>. Acesso em 19 de março de 2015.

Em relação à EJA, eu não tenho nenhuma formação específica. Eu sempre participo de seminários, fóruns, congressos, coisas que a própria rede oferece ou que eu acabo me inscrevendo e fazendo. Mas um curso específico de EJA eu não tenho não. Como tenho muitos anos de trabalho com EJA, então é mais do que um curso (risos).

Eu me formei no 2º grau em 1986 e fiz o concurso da Rede Estadual de Educação no qual fui aprovada. Depois, consegui um contrato na Rede Municipal na mesma escola em que a minha irmã trabalhava como pedagoga. Aí foi aquela influência da família, também... O início foi difícil, já que as minhas duas irmãs são professoras, uma é pedagoga e a outra professora de português. Logo depois eu fiz o concurso para a rede, efetivei e continuei.

Entre na Rede Municipal em 1989, concursada como professora PI. Comecei na escola “Isaura Coelho” e depois fui para o “Josefina”²²¹, sempre trabalhando de primeira à quarta série. Quando me formei, fiz o concurso para supervisão e exonerei meu cargo de P1. Fui pro “Olímpia” como pedagoga e permaneci na Rede Estadual como professora de primeira à quarta também. Hoje eu trabalho na Rede Estadual pela manhã, com alunos de tempo integral, no bairro Paulo Camilo²²². São estudantes em risco social, que a família não tem com quem deixar. São 50 crianças de sete a dez anos. É muito legal também, lá tem umas bênçãos (risos)!

Quando comecei a trabalhar como pedagoga, meu horário era aquele intermediário, de 16h30min às 20h30min, mais ou menos. Era um horário ruim... Lembro-me que engravidei na época e era tão difícil ir de ônibus... Eu trabalhava com ensino regular nessa época e a outra pedagoga trabalhava com a suplência. Além disso, naquele tempo ainda se dividia o trabalho entre o orientador e o supervisor pedagógico, então havia mais uma pessoa junto conosco, que ficava mais com aquela parte de orientação, com um contato maior com os alunos. Eu ficava mais com a parte de supervisão.

No início, o perfil era de jovens, estudando de 5ª a 8ª série, nesse horário intermediário. Depois surgiu a suplência. Aí a outra pedagoga ficava com a suplência, que era um pessoal mais velho, e eu ficava com o regular. O número de turmas da suplência era menor. Nesse horário intermediário acho que fiquei uns dois anos, por volta de 1991 e 1992. Depois desse período, o noturno se tornou um só. Então, permaneci na escola e fiquei com alunos mais velhos. A EJA mesmo, com esse nome, acho que só foi instituída em 2005 ou 2006.

²²¹ Eliana refere-se às escolas municipais “Isaura Coelho” e “Josefina Macedo Gontijo”, localizadas nos bairros Jardim das Alterosas e Ingá, respectivamente.

²²² Eliana cita a Escola Estadual “Antônio Augusto Ribeiro”, situada no bairro Paulo Camilo, em Betim.

O que percebo é que foram mudando as modalidades, mas o objetivo permanecia o mesmo. A escola era semestral; o aluno fazia duas séries em um ano e ia sendo promovido... No projeto de suplência, a enturmação era por idade. Hoje a idade mínima é de 15 anos, mas naquela época era um pessoal bem mais velho mesmo. Porém, a escola oferecia o ensino regular para os mais novos, era constante. Havia muitas turmas.

Para a implantação do projeto de suplência²²³, o “Olímpia” foi uma das escolas convidadas a participar. Era um projeto mais experimental. Nós ajudamos a elaborar o projeto político-pedagógico. Eu nem fiquei com uma cópia dele pra mim, mas nele está toda a história de como começou esse projeto.

Lembro-me de que as escolas foram convidadas a oferecer a suplência, montar mesmo um projeto de EJA. Nas reuniões que havia na Secretaria de Educação, uma vez perguntaram quem tinha interesse em participar; eu me ofereci, levei a proposta para a escola. A gente votou e a maioria aceitou. Até então o projeto político-pedagógico da nossa escola não previa essa modalidade.

Discutíamos muito sobre o funcionamento e organização do curso. Queríamos desmistificar aquela coisa de série: o aluno está na 4ª série, está na 5ª série; não. Ele estará na turma de que dá conta, que é o nível dele. Por isso, sempre trabalhamos com turmas flexíveis, em que se tirava o aluno da sala e ele fazia atividades de algumas disciplinas específicas. Isso era muito comum após o horário do recreio. Um aluno ia para uma turma que tinha dificuldade em operações, outros tinham dificuldade em produção de texto, então a gente trabalhava muito em cima disso, da real necessidade do aluno. Nossa intenção era atender as peculiaridades do noturno, que eram diferentes do diurno.

As reuniões de encontro da suplência aconteciam nas escolas. Às vezes se escolhia uma dessas escolas e centralizava lá. A gente levava muita troca de experiência, era o que realmente acontecia. Nesse período em que começamos na suplência, nós recebíamos hora extra para nos encontrar à tarde. Lembro-me de que lá no “Olímpia” a gente ia para uma salinha lá em cima... Depois já ficava direto para o turno. Às vezes acontecia em algumas escolas, outras na Secretaria de Educação também. Isso até o material ser montado. Havia alguns assessores da UFMG, que participavam quando as reuniões eram na SEMED. Depois a gente separava o que íamos trabalhar e se reunia por escola. Quando havia um encontro maior de todo o grupo, eles vinham. Sempre havia um “para-casa”: *"Vocês vão discutir sobre isso e trazer para a próxima reunião"*. Aí a gente se reunia por escola novamente. Como havia essa

²²³ Nesse momento, mostrei para Eliana a versão preliminar do “Projeto Político-Pedagógico da Suplência” (Betim, 1996).

possibilidade da hora extra, chamava atenção do pessoal. Como era uma coisa que eles recebiam para participar, então havia disponibilidade para ser em outro horário, ou até mesmo no sábado.

No início, quando iniciamos com a suplência, a escola era pequena e não tinha muitas condições, não tinha muito material, não tinha livros. Até hoje, em 2014, não tem um livro de EJA que seja adotado na Rede Municipal de Betim. Eu tenho até alguns modelos que a Secretaria de Educação nos enviou este ano para analisarmos e disse que ia mandar para as escolas. Porém, não sei por que mandaram, pois disseram que eles iam escolher os livros, nem houve oportunidade para a gente escolher. Disseram que ia ser um único livro para a rede. Mandou um para a gente ver, era aquele ali e pronto. Não sei o que vem por trás disso aí... Disseram também que ia ser este ano, mas já estamos em Novembro e até agora não veio livro nenhum. Antes era ainda mais difícil conseguir algum material pedagógico específico para a EJA. Acho que hoje melhorou muito, tem um universo muito maior...

Percebo que antes o professor não tinha aquele perfil pra trabalhar com a EJA, embora eu achasse que deveria ter uma formação mais específica, pois é muito importante ter um olhar diferenciado com este aluno. Atualmente, temos sete professores aqui à noite, tem aluno que me procura e reclama do professor X, que o outro tem mais paciência, aquele não tem, que a professora tal é exemplo, que a professora de Inglês ao chegar à sala determina que todos os alunos digam “boa noite” em inglês e que eles têm dificuldade... Então é assim, cada professor tem um jeito. Penso que os professores enfrentam muita dificuldade porque, às vezes, falta aquele olhar didático, de ter uma atenção com os alunos. Os alunos que estão cursando o primeiro segmento sentem medo de ir para o 2^a segmento porque deixa de ser uma professora só. As professoras do primeiro segmento, de 1^a a 4^a série, ficam igual a uma galinha cuidando dos seus pintinhos. Quando esses alunos vão para o segundo segmento, muda tudo, então eles têm certa resistência, ficam um pouco constrangidos.

Uma vez fizemos um projeto que achei muito legal. O professor do 2^a segmento tinha que cumprir algumas horas que estavam sobrando na sua carga horária e eu sugeri que eles fossem trabalhar junto com o primeiro segmento, para ver se ajudava a tirar um pouco do medo desses alunos. Como as disciplinas de Arte e de Inglês tinham menos aulas, eles iam muito para o primeiro segmento. Os outros professores iam também, porém, com menor frequência. Os alunos morriam de medo dos professores do segundo segmento, pois isso era novidade. Contudo, nós conseguimos um bom resultado nessa época. Mas agora, com esse negócio de o professor ter que fazer 20 horas, aí ficou o número de aulas certinho. Atualmente definiram que o professor tem que cumprir 20 horas. Só se a escola tiver um número X de

alunos é que pode fazer 24 horas. No nosso caso, pelo número de alunos, todos os professores têm 20 aulas. Com isso, eles têm uma folga na semana. Aí fica a continha. Antes, quando ele tinha 24 horas, sobravam um ou dois horários vagos, então a gente levava ele para o 1º segmento e aí aproximava mais. Dessa forma, os alunos já iam já conhecendo os professores, já iam gostando. Por isso, eu acredito que o professor deveria ter uma formação especial, um pouco diferenciada para trabalhar com o aluno da EJA.

Antes havia muita troca de experiência entre os professores da suplência, isso era muito positivo. Hoje em dia, não é falando da nossa gestão atual, mas estamos tendo pouquíssima formação. Não está tendo muitos encontros, tal como havia naquela época. A gente tinha mais formação, havia uma remuneração extra, isso também era uma coisa que instigava muito. Mas agora, aliás, desde a gestão passada, estão diminuindo os cursos. E acho que a tendência é diminuir ainda mais.

Com isso, fica aquela coisa mais tradicional, o professor não inova, porque não procura estudar por conta própria, fica aquela coisa ali, aquela mesmice, aquele arroz com feijão. É uma falta de investimento, ou mesmo um descaso. Um certo período atrás, o nosso secretário de educação falava que queria acabar com o ensino noturno. Falava que a EJA era uma espécie de “educação do Paraguai”, essas coisas (risos). Dizia que professor não fazia nada, que a gente só “enrolava”.

Hoje temos aula somente de segunda a quinta-feira. A sexta-feira é dia de estudo, avaliação e formação, com todos os professores do noturno. Dessa forma, eles não têm folga na sexta. Atualmente um professor tem folga na segunda, outro na terça, na quarta, na quinta. Na sexta-feira, desenvolvemos um projeto interno nosso, uma espécie de plantão. Os alunos vêm à escola para tirar suas dúvidas. É uma iniciativa que tem dado um resultado positivo. Estamos com oito alunos. Eles levam atividade para casa e devolvem na outra sexta. Acho que isso ajuda muito, uniu mais o aluno com o professor, pois muitas vezes o aluno tem vergonha de falar que não entende. Cada hora um professor passa por eles.

Aqui na nossa escola não temos a modalidade semipresencial esse ano. Nós somos um pouco contra. O Secretário de Educação e a equipe de coordenação da EJA acreditam que a modalidade não presencial é melhor para o aluno. Mas nós temos uma visão contrária, que não é interessante. O aluno vem para tirar dúvidas, a semana toda, entra e sai na hora que quer... Eles falam que isso chama o aluno para ter mais matrícula o ano inteiro, pois ele pode chegar na hora que quer e começar a estudar. Ao contrário, nós pensamos que isso inibe muito, porque não irá ter mais a frequência, o professor terá mais dificuldade, pois tem que

ficar explicando, voltando matéria... Então, este ano, não tivemos a modalidade não formal, “batemos o pé” e conseguimos.

O grupo todo é contra essa modalidade, inclusive eu, porque achamos que não fica uma coisa de qualidade. O aluno faz uma avaliação que não foi elaborada pelo professor dele. É certo que essa prova é elaborada por vários professores da rede de forma organizada, mas só isso nós não vemos como um ganho. Parece que se está querendo “ficar livre” dos meninos. Atualmente temos uma turma de primeiro período, uma de 2º, uma de 3º e duas de 4º período, sendo que uma dessas é de alunos que ficaram retidos no semestre anterior, com um pouco mais de adolescentes. E temos duas turmas de 1º segmento, que é 1ª a 4ª série.

A EJA na Rede Municipal de Betim tem em sua trajetória uma concepção de educação pautada em processo formativo. Foram vários processos formativos, mas o princípio mesmo era efetivar um modelo pedagógico próprio, que atendesse às reais necessidades do aluno. Então foi mudando a nomenclatura, mas o objetivo era o mesmo. Recuperar aquele tempo do aluno, que eles chamavam de “Escola Democrática”, “Escola Cidadã”, mas a modalidade e a concepção é a mesma. Só foram mudando os nomes (risos). Não tem muita coisa significativa não. A gente ainda falava assim: "*Gente, mudou pra isso...*". Para quê?

Os cursos eram de dois anos. Mesmo quando passou a ser ciclo, no CEAN²²⁴, o curso ainda tinha dois anos, só que a aprovação era anual e não mais semestral. Porém, de qualquer forma, não havia retenção, somente se houvesse muita infrequência. Hoje, por exemplo, se o aluno tiver 25 faltas ele fica retido. Quando era CEAN, o aluno ia mesmo que não tivesse facilidade. Quando chegava ao final do ciclo, que era como se fosse a 8ª série, a gente deveria fazer um relatório e explicar por que ele tinha condições de sair ou não. Lá no “Olímpia” mesmo, havia casos de alunos que ficaram retidos vários anos no ciclo, vários períodos na 8ª série. Agora, na suplência, ele poderia ser reprovado no semestre, pois era tipo uma seriação, só que com o tempo reduzido. No CEAN ele podia ficar retido só no final do ciclo, que era como se fosse a 8ª série. Essa modalidade durou até 2005, mais ou menos.

A escola sempre funcionou de forma semestral, sendo quatro séries em dois anos. Continuou do mesmo jeito... Além disso, a frequência não era tão cobrada, pois, por exemplo, se o aluno trouxesse algum atestado ou alguma coisa que justifique a falta, tal como uma declaração de trabalho, ele poderia entrar mais tarde ou mesmo faltar... Então a gente era bem flexível. Eu sempre falei e falo isso com os professores: temos que ter uma organização do tempo escolar bem flexível, porque é diferente. Você tem que adequar. Tem aluno que chega

²²⁴ CEAN – Ciclo de Ensino Aprendizagem do Noturno

mais tarde por causa disso, outro por causa daquilo, se está chovendo não vem, está com problema com o filho... Então, são muitos fatores que interferem. O próprio professor fala: "*Ah, o aluno tal não está vindo. Será por quê?*". Então, se o aluno está faltando muito, eu mesma telefono para saber o que está acontecendo e o que podemos fazer para ajudar. Sempre fiz isso.

Entretanto, era muito comum o aluno acomodar um pouco, pois ele ia passando de uma série para outra: "*Ah, eu vou passar mesmo...*". Percebo que isso está mudando um pouco. Hoje mesmo uma professora me contou que uma aluna dela voltou; a menina faltava às aulas porque estava com depressão. Já tinha quase um mês que ela não vinha, mas veio hoje. Assim, no final do ano. A professora dela falou: "*Não sei se você vai conseguir, mas você veio!*". Eu falei com a aluna assim: "*Oh, Débora! Se você não conseguir, você vem, não perde o tempo. É bom para você 'refrescar' a cabeça, porque você está com problema em casa... Se não der, ano que vem você começa de novo!*" Então, a gente tem esse olhar.

Além disso, o aluno não tem que pensar que ele está em uma determinada série, se está na 8ª ou na 4ª. É a turma de que ele dá conta, que está conseguindo acompanhar. Nós temos um aluno aqui, o Arnaldo, que está no 3ª período, o que corresponderia à 7ª série. Entrou aqui no início do ano. Ele começou a trabalhar em um restaurante e quis vir tirar suas dúvidas na sexta-feira, porque ele não estava podendo vir todos os dias. Eu não sei se foi falta de atenção dos professores, mas depois de muito tempo vimos que ele ficava só fazendo cópia, respondendo de qualquer jeito. Aí eu falei: "*Oh gente, esse menino não sabe ler muito bem, como é que ele está escrevendo?*". Fui tomar uma leitura dele e ele disse "*Ah, vou chorar*". Isso na 7ª série! Veio de outra escola aqui perto. Não consegue ler, não foi alfabetizado. Aí o que eu fiz com ele: chamei a família aqui, por que ele é menor de idade, tem 16 ou 17 anos e fiz um combinado dele voltar para a 4ª série, através de um arranjo interno. Eu conversei com o padrasto e a mãe: "*Oh, não adianta nada ele ficar na 7ª série. Vai ficar lá por anos e anos e não vai conseguir, porque ele não sabe ler*". Ele chorou, vimos que estava traumatizado. A gente dava algumas perguntas para ele responder e ele inventava, rabiscava a folha. Eu pensei: "*Não é possível que os professores não perceberam isso até agora!*". Somente quando foi feito um atendimento mais individual é que foi possível perceber melhor. Eu chamei de remanejamento temporário. Lá, ele vai pegar aquela parte da alfabetização de novo e, quem sabe ano que vem ele consegue acompanhar a sua turma. Em vista disso, às vezes é necessário fazer esses arranjos. Eu acho que a EJA possibilita mais isso, em relação ao diurno. Você vai pegar um aluno lá e vai voltar ele, convivendo com idades tão diferentes? Através desse trabalho, o aluno está se saindo super bem, segundo a professora da 4ª série.

Temos percebido que o aluno mudou “da água para o vinho”, pois está vendo aquilo que ele realmente precisa. Ele era um aluno assim, de turminha. Porém, como o horário das séries iniciais é diferenciado porque não há troca de professor, ele tem que ficar mais quieto na sala. Mas ainda sim ele ficou preocupado: *"Eliana, mas eu vou voltar para que série depois, quando eu sair de lá?"* Eu falei: *"Não, você vai voltar pra sua turma de origem, que é o 3º período, equivalente à 7ª série, só que você precisa disso aqui como pré-requisito. Não adianta nada você ficar lá apenas de ouvinte e não conseguir fazer nada"*. Isso acontece muito, de o aluno ir empurrado. E quando o professor não tem uma atenção para isso, fica ainda mais difícil. Se a gente não tivesse colocado ele nessa organização, não tínhamos visto. Nesse sentido, a EJA tem esse leque maior. Com esse tempo na sexta-feira, podemos sentar, rever, analisar, o que está acontecendo...

Depois do CEAN, veio essa nova modalidade, que está em vigor até hoje. São duas modalidades: curso presencial ou semi-presencial. Eles também chamam de formal ou não-formal. Nessa modalidade semi-presencial, o aluno não é obrigado a vir à escola. Ele vem quando quer e tira duas dúvidas. Antes a gente encaminhava esses alunos para fazer a prova no CESEC²²⁵ e lá tirar sua certificação. Inclusive, uma vez tivemos uma formação lá no CESEC para conhecermos como funcionava, ver o conteúdo que iriam cobrar na prova, para que o professor pudesse adequar o seu trabalho. Porém, foram pouquíssimos alunos que conseguiram.

Creio que o motivo pelo qual esses alunos não iam bem nas provas do CESEC era porque os conteúdos não batiam, não era a mesma coisa. Eles tinham que fazer muita provinha para conseguir, muito teste de habilidade, então, pouquíssimos conseguiram. Alguns conseguiram, mas eliminaram somente uma matéria ou outra. Até hoje ainda aparece aluno perguntando. Nós recomendamos: *"Oh, gente, é outro sistema agora. Vocês voltam para o CESEC e tentem concluir lá, porque agora, aqui, vocês vão ter que começar do início"*. Não tem como, por exemplo, eu ver lá que ele conseguiu a certificação em praticamente todas as matérias, mas ficou faltando Matemática, e Português, por exemplo. Se ele entrar agora aqui na EJA, não tem como ele fazer somente essas duas matérias.

Agora é diferente. Existe um grupo de professores que elaboravam essas provas. Marcava-se o dia, as provas vinham para a escola e nós aplicávamos aqui. No mesmo dia nós

²²⁵ CESEC - Centro Estadual de Educação Continuada; é “uma escola de educação de jovens e adultos mantida pelo Governo do Estado de Minas Gerais, com certificado válido em todo o território nacional”. Informação disponível em <<http://cesecgv.blogspot.com.br/2012/08/como-estudar-no-cesec.html>>. Acesso em 04 de março de 2015.

enviávamos as provas e eles corrigiam lá, só mandavam o resultado. Como a gente não tem mais essa modalidade aqui, não sei dizer como está hoje em dia. Antes, quando a gente trabalhou com essa modalidade aqui, eles mesmos corrigiam. No atual momento, não sei se tem um grupo específico. Devem ser eles mesmos que corrigem.

Essas provas aconteciam umas três vezes ao ano. Era, por exemplo, mais ou menos em março ou abril, depois em agosto, e a última no final do ano. Acredito que ainda continue assim. Se a gente quiser, podemos encaminhar o aluno. Porém, como esse ano começamos sem essa modalidade, não temos enviado alunos. Agora vamos ver, pois quando a pressão aumentar, teremos que voltar com essa modalidade. No meio do ano é mais complicado, porque tem muita evasão e diminui o número de alunos. Mas no início do ano aumenta mais, tem muita matrícula nova. Temos conseguido manter um professor de cada disciplina. O nosso grupo de professores é quase todo efetivo.

Acredito que o grande diferencial da EJA é o valor que esses alunos dão à escola, talvez pelo fato de não terem conseguido estudar na época em que gostariam, seja por causa de trabalho ou da família. Muitas vezes esse aluno fala com o filho que não valoriza a escola: *“Eu estou aqui correndo atrás, querendo aprender a escrever meu nome e você enrolando...”*. Por isso, penso que o aluno da EJA dá mais valor aos estudos do que o aluno do ensino regular. Ele não conseguiu estudar e hoje está “correndo atrás”, se esforçando, lutando. Tem aluno nosso que vem direto do serviço para a escola, todo sujo. Ele está querendo progredir, aumentar sua autoestima, melhorar de vida mesmo. Ser aceito de forma diferente no mercado de trabalho. Muitas vezes é o próprio emprego que cobra isso ali dele. Além disso, percebo uma ânsia de ser aceito na sociedade como cidadão mesmo.

Em relação à aprendizagem, percebo que aqueles que ficaram muito tempo longe da escola vêm com muita dificuldade. Muitas vezes eles vieram lá do interior. Tem gente que chega aqui e fala que estudou apenas na 1ª série e nunca mais. Por isso, é até mais difícil de ser alfabetizado que uma criança. Tem muitas coisas que interferem: problemas de saúde, conflitos familiares; tem aluno que é depressivo... Enfim, é muita coisa que interfere. Mas quando ele “pega” uma coisa também, deslancha. Ele consegue e as coisas se acalmam um pouco, ele começa a querer mais... Se a gente faz um projeto, uma excursão, ele quer participar... O interesse é bem visível. Por isso é que, às vezes, o adolescente atrapalha um pouco. Se o público fosse só de adultos, pessoas mais velhas, trabalhadores mesmo, eu acho que era muito mais gratificante.

Sempre tivemos um numero grande de adolescentes estudando à noite. Porém, na época da suplência, era separado, pois também tinha o curso regular. Então tinha essa opção.

Agora não, pois no noturno só tem a EJA. Todos os alunos acima de 15 anos estão estudando juntos. Não podemos ter uma turma de ensino regular, porque a Secretaria não libera. Entendemos que isso às vezes atrapalha, pois esses alunos fazem bagunça na sala, tiram a atenção dos colegas e acabam desmotivando os outros.

A nossa metodologia de trabalho continuamente envolvia projetos. Isso desde o início da suplência mesmo, passando por todas as modalidades. Nós percebemos que a partir do momento em que você está no coletivo, trabalhando alguma coisa dentro da realidade do aluno, isso aproxima mais o aluno da escola. Já levamos nossos alunos para museus, para o Palácio das Artes, já fomos à Casa Fiat, ver uma exposição do Portinari, já fomos ao cinema, teatro... Isso é muito importante para nossos alunos, pois eles adoram. O professor trabalha aquele assunto antes e depois fazemos a culminância, com painéis, fotos com as atividades que desenvolvemos. Isso chama muito a atenção, eles gostam bastante. Um problema que encontramos hoje é conseguir ônibus, pois a Secretaria não tem liberado. Com isso, temos que cobrar dos meninos, então eles muitas vezes deixam de participar por isso. A verba da escola não dá pra pagar. Penso que isso é um certo descaso com o noturno. Parece-me que o diurno tem mais possibilidades de conseguir ônibus, não sei... Então, tudo que a gente quer, temos que bancar. Eu acho que sempre foi assim, mas agora está pior, mais difícil. Na época da suplência e do CEAN a gente tinha um pouco mais de facilidade em conseguir, ainda tinha ônibus. Falavam assim: *"Ah, tem uma quilometragem x para a EJA"*. Hoje, nem isso, não tem nada.

Na época da suplência, nós apresentávamos nossos trabalhos no Ginásio Poliesportivo. Por exemplo, se escolhia uma mostra de um projeto legal que tivéssemos desenvolvido e cada escola ia participar dessa "Mostra Cultural". Era muito legal. Lembro-me de uma vez apresentarmos alguns trabalhos de Artes, desenvolvidos por uma professora. Ela fez com os alunos mandalas com disco de vinil. Ficaram lindas! Lembro-me também de algumas peças teatrais e uma declamação. Estávamos trabalhando com Carlos Drummond de Andrade e os alunos fizeram um poema cantado. Vestiram roupas de chitão e apresentaram. Foi muito interessante também. Os alunos gostavam muito e tiravam muitas fotos. Chama muito a atenção deles.

Entretanto, no início os alunos mais velhos ficavam um pouco incomodados nesses projetos, pois para eles parecia que não era aula. Eles estavam mais acostumados com aulas expositivas. Se a gente levasse para ver um vídeo, assistir um filme, não era aula. Uma vez nós fizemos, lá no "Olímpia", várias marchinhas de carnaval, com temas do dia a dia mesmo para eles apresentarem, e foi ótimo. Eles foram aprendendo a conviver, pois, para eles, aquilo

não era aula, achavam que o professor estava enrolando; queriam somente aquele “cuspe e giz” a todo o momento. E era giz mesmo, pois eu me lembro de que nem quadro branco tinha... Não queriam participar dos projetos, mas, com o tempo, isso foi mudando.

Hoje em dia os alunos adoram. É uma pena que não temos muito recurso. Ano passado mesmo, fomos a um teatro que tem próximo ao bairro Angola, aqui em Betim. O que nós fizemos? Não havia ônibus, então cada professor levou um pouquinho de alunos dentro do carro. Eu levei quatro alunos, outra levou mais quatro, outro levou quatro... (risos) Depois fiz outra viagem. Os alunos não tinham condição. Então, temos que criar estratégias, porque se não a gente tinha que pagar.

Em vista disso, eu acho que falta um olhar especial para a EJA. Até mesmo quando vai começar o ano, sentimos falta de mais divulgação. Aqui na escola também funciona uma turma de Pré-ENEM. Esse curso teve muita divulgação, parece que era a “menina dos olhos” da Prefeitura. A EJA, no entanto, fica mais camuflada, parece que está escondida. E olha que o Pré-ENEM nem é obrigação do governo, vamos dizer assim. Então o que fizemos? Como a escola não tinha verba, nós contribuimos e mandamos passar uma bicicleta com um som, divulgando a matrícula para a EJA. Nem isso aí a Secretaria fez. Então, parece que tem um certo descaso desde lá. Isso tudo vai desmotivando.

Sobre a formação do meu grupo de professores, eu sempre buscava algumas coisas para estudarmos no coletivo. O professor não gosta muito de ler e tal, mas eu sempre levava alguma dinâmica, um texto específico de EJA. Eu trago e a gente trabalha junto... Como atualmente não temos tido mais formações, eu tento trabalhar aqui. Fora o que já temos que fazer, como o Conselho Pedagógico, por exemplo, quando sobra algum tempo, para não ficar aquela coisa maçante e o professor reclamar, eu sempre trago algum material para a gente discutir.

Antigamente nós participávamos de alguns fóruns específicos de EJA. Já fui a um fórum até na UFMG. Aqui em Betim mesmo já participamos de alguns. Este ano, se houve algum fórum, nós não fomos convidados a participar. Lá se falava sobre as propostas para a EJA. Só que muitas das vezes não acontecem, ficam mais no papel. Por isso, acho que o primordial é montar o seu projeto de EJA mesmo, tal como a gente elaborou aqui. Hoje em dia é outra equipe, são outros professores, outras pedagogas. Muitos saíram, foram para o diurno.

Sobre os currículos, na verdade, o que havia eram ementas. Até então não havia um currículo. O professor fazia uma adaptação dos conteúdos do ensino fundamental regular.

Depois, com os PCNs²²⁶ e o CBC²²⁷, ficou mais fácil, pois havia onde consultar. Mas antes dos PCNs para a EJA²²⁸, não havia nenhum material de EJA.

Lembro-me de que na suplência nós criamos algumas ementas. Discutimos vários eixos do currículo, deixando bem claro que teríamos que criar um currículo flexível, valorizar o saber que o aluno traz, não ficar impondo muita coisa e ver o que ele realmente precisa. Não poderia ser uma coisa pronta, um programa enorme de 5ª a 8ª série, porque não adianta nada... Temos que respeitar o tempo do aluno. Uma vez a professora de 4ª série me perguntou: "*Como vou ensinar divisão se os meninos não estão conseguindo a multiplicação?*" Eu falei assim: "*Ah, mesmo sabendo que é uma troca, que é reverso e o inverso, tem que ter um período maior pra eles entenderem melhor. Então, tem que ser de acordo com o nível do aluno mesmo*".

Por isso, o importante é o quanto o aluno avançou. Na medida em que o aluno vai melhorando, nós o mudamos de período. Não precisa nem esperar data certa, ou meio do ano. Se eu começo com um aluno em fevereiro e em março vimos que ele tem condição de avançar, fazemos uma reclassificação e coloco em outro período. Não pode ficar preso: "*Ah, eu estou nessa turma*". Esse é o caso daquele menino que voltamos para a 4ª série, para ele estudar o que realmente precisa. Acho que isso é uma forma de currículo, de criarmos o nosso currículo, de acordo com o que o aluno precisa de verdade.

Havia também o currículo por competências. Algumas habilidades eram mais gerais, tais como desenvolver a autonomia, exercer a cidadania, essas coisas. Mas havia também as competências em relação aos conteúdos. Na verdade eram as habilidades necessárias a se desenvolver para alcançar aquela competência. Assim, o currículo por competência foi em cima disso, especificava o que iria trabalhar pra alcançar aquilo.

O mais difícil do trabalho com esse currículo por competências era o registro, um trabalho muito maçante. O professor de Português sabia o que ele tinha que trabalhar; o de Matemática também, mas a gente seguia aquilo só para "inglês ver", como uma coisa escrita, para ficar arquivada. As competências eram no Português, por exemplo, dominar a escrita e a leitura; na Matemática, dominar as quatro operações básicas... Então assim, seguir esse modelo de registro, para falar a verdade, era somente para aumentar o gasto de papel (risos). Não tinha muita necessidade. Era maçante, cansativo... Quando chegava o dia do Conselho de

²²⁶ Parâmetros Curriculares Nacionais (cf. BRASIL, 1998 e BRASIL, 2002).

²²⁷ CBC – Currículo Básico Comum são as proposições curriculares e orientações pedagógicas da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais.

²²⁸ Cf. BRASIL (2002).

Classe para preencher essas fichas, todo mundo ficava com preguiça. E eu que tinha que assinar ficha por ficha. Elas vinham em um caderno, por turma.

Atualmente, as fichas de avaliação vêm em folhas soltas, individuais. Há um espaço para o professor fazer um parecer²²⁹. Normalmente fazemos no Conselho de Classe. Porém, muitas vezes eles só preenchem. Quando é uma ficha que vai definir o resultado final de um aluno, eu prefiro montar, porque se for deixar para os professores, eles não fazem. Mas pode reparar que passam os anos e continua a mesma coisa, as mesmas habilidades. Isso é arquivado na pasta do aluno.

Sobre o ensino de Matemática, penso que o professor de Matemática na EJA é uma das peças principais do processo. Os alunos mais velhos, que estavam longe da escola muito tempo, chegam com muita dificuldade cognitiva, principalmente em Matemática. Achem que é um “bicho de sete cabeças”; trazem aquela marca da escola tradicional em que se cobrava a memorização... E esses alunos falharam justamente aí. Muitas vezes a escola faz algumas tentativas de superar essas falhas, mas nem sempre funciona. Cria problemas fictícios, tipo aqueles com desenhinhos, três patinhos, menos dois patinhos, aí já vai tirando... Vi muito isso; era complicado. Por isso, eu sempre olhava os materiais dos professores, a metodologia que estava sendo trabalhada; tentava dar algumas ideias, discutir mesmo com eles sobre isso.

Nesse sentido, creio que é preciso uma Matemática dentro da realidade e dos anseios dos alunos, que realmente leve à compreensão e ao desenvolvimento lógico matemático de forma lúdica e prazerosa. O professor, no ensino de Matemática, deveria ter como objetivo proporcionar condições básicas para que o aluno aprendesse conscientemente os conceitos. E assim, assumir atitudes de um agente que pode transformar o mundo. O educando precisa compreender a relação entre o cálculo mental e a técnica operatória do cálculo escrito. Muitas vezes eles sabem uma matemática do cotidiano, como dar um troco, por exemplo, mas não sabem fazer a continha no caderno, lidar com essa matemática escrita. Vejo que o educador de Matemática se limita a construir a aparência do problema. Não trabalha as relações existentes entre o cálculo oral e o escrito. Por isso, o aluno continua com defasagem.

Uma vez comentaram comigo que no Carrefour²³⁰ estava escrito assim: “Aceita-se pessoas para trabalhar que não estudaram na EJA”. Existe muito preconceito. A própria sociedade exclui. Deve ter gente que fala que o ensino não é bom, que viu pouco conteúdo, pouco material, porque o tempo era e é menor, o conteúdo era menor. Mas temos que lutar

²²⁹ Nesse momento, Eliana apresenta a ficha de avaliação que é utilizada no curso presencial ou “formal” da EJA.

²³⁰ Carrefour é uma rede de supermercados, com uma de suas filiais situada em Contagem, cidade vizinha à Betim.

contra isso. Temos muitos alunos aí que estão se saindo super bem! Passaram pela EJA e estão fazendo vestibular, ENEM, têm conseguido um resultado bom. Mas parte da gente, como educador, incentivá-los.

Eu gostaria de me aposentar na EJA. Todo ano ficamos preocupados porque diminui o número de alunos. Certa vez houve uma pressão contra a gente, querendo que trocássemos o nosso cargo para o diurno, porque a EJA iria acabar. Pressionaram, pressionaram, que era para procurarmos a SEMED até tal dia. Eu nem lá fui (risos). Eu falei: "*Vou esperar a última luzinha apagar, aí eu vou*" (risos). Quando a EJA fechou no "Olímpia", eu fiquei "muito para baixo". Contudo, muito traumatizada, aceitei vir para o "Edméia", que é próximo. Está tranquilo até agora, mas acho que se diminuírem os alunos, vou ter que sair. A tendência é diminuir mesmo...

Às vezes, ficamos um pouco desanimados com essa pressão de início de ano: contar quantos alunos tem, mandar uma ficha com esse número. Depois acalma um pouco, mas todo início de ano tem essa pressão. Eu já tive a oportunidade de mudar de horário. Uma pessoa se aposentou aqui pela manhã e me ofereceu o lugar. Eu falei: "*Não quero ainda não. Quando acabar de vez, eu mudo*" (risos). Ainda faltam sete anos para me aposentar, então quando estiver acabando e eu tiver que ir, eu mudo. Porque sabe quando você gosta? Aí você sente aquela coisa... Em casa mesmo, meu marido fala: "*Ah, não! Você trabalha à noite há muito tempo...*". Meus filhos cresceram comigo trabalhando à noite. Meu filho mais velho tem 18 anos, a Marina está com 15 e o outro tem 16. Meu marido é que sempre ficou com os meninos à noite. Então, ele sempre "pega no meu pé": "*Ah, você tem que trabalhar de dia*". Porém, dois horários seguidos é muito corrido. Eu já estou na Rede Estadual pela manhã e nem chegaria em casa já teria que sair de novo... Para mim é mais interessante trabalhar pela manhã e à noite, porque tenho esse tempo livre à tarde. É certo que acabo virando "motorista de menino", pois tenho que levar e buscar meus filhos na escola e em vários lugares. Mas assim posso me organizar melhor.

Enfim, eu gosto muito. É quando a gente se encontra. E essa é a parte gratificante, pois o retorno é maior. Um pouquinho que você consegue, já faz diferença! No início do ano, eu me lembro de que havia alunos aqui que nunca tinham ido à escola. Hoje eu chamo para conversar e vemos o quanto ele se desenvolveu. E, para eles, isso é tudo! Para nós também! É muito gratificante.

Lázaro Mariano Alves

Meu nome é Lázaro Mariano Alves, nasci em 1968, em Piumhi, uma região perto da nascente do Rio São Francisco, no Centro Oeste Mineiro. Moro em Betim desde 1999, morei em Belo Horizonte de 1994 até 1999. A minha formação básica foi em Piumhi, desde a primeira vez quando coloquei o pé na escola em 1974 até 1986, quando completei o Ensino Médio. Porém, quando terminei a formação básica em 1986, fiquei desesperado, porque na cidade não tinha universidade, não tinha nada. Para continuar os estudos a gente tinha que procurar uma cidade vizinha, que, no caso, era Formiga ou Passos. Mais acessível seria a cidade de Formiga, mas optei por Passos. Comecei a estudar em Passos em 1986²³¹, com os meus 17 anos, eu faria 18 em abril daquele ano.

Meu curso se chamava “Ciências-Matemática”, que nem existe mais. Inicialmente, fiz licenciatura por falta de opção. Eu não queria fazer, porque na minha casa já havia dois professores, aliás, três, pois uma parou. Havia um outro irmão que também estava cursando licenciatura. Eu via a discussão deles em casa sobre escola e aí, ficávamos criando uma ideia do que seria Educação. Então, eu não queria licenciatura, fiz porque não tinha outra opção. A gente era muito pobre, eu não tinha condições de me manter em outra cidade sem emprego. A ideia era fazer Medicina, isso lá nos meus 17 anos.

Essa faculdade de Passos tinha alguns cursos na área médica, mas para eu estudar, teria que morar lá e arrumar um emprego. Eu não tinha ninguém para me manter. Então, como eu me saía melhor em Matemática na escola, optei por esse curso e também por influência dos meus irmãos, já que dois deles eram professores de Matemática. Estudei em Passos de 1986 até 1988. Quando eu ia concluir a licenciatura curta, em 1987, arrumei um serviço em um banco privado e comecei a trabalhar muito. Com isso, me sobrava pouco tempo para me deslocar, e tive que fazer uma transferência. Deixei a faculdade de Passos e fui para Formiga terminar o curso. Lá eu terminei a licenciatura curta e fiz mais um ano de Física. A minha formação posterior à universitária já foi aqui em Belo Horizonte, depois que eu vim embora. Fiz uma especialização em Educação Matemática, na UNI-BH²³².

Comecei a lecionar com 17 anos, dando aulas de Ensino Religioso e de Educação Física para o Ensino Médio. Era uma época em que faltava muito professor no mercado. Depois de 1990, dei aula de Física, em turmas do Colégio Estadual Professor João Menezes

²³¹ Lázaro se refere à Fundação de Ensino Superior de Passos (FESP), criada em 1963 como Fundação da Faculdade de Filosofia de Passos. Desde 2014 foi incorporada à Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG). Dessa forma, a instituição deixou de ser privada e passou a oferecer cursos gratuitos.

²³² Centro Universitário de Belo Horizonte, fundado em 1964.

de Piumhi. Estas turmas foram criadas por decreto numa cidade vizinha chamada Doresópolis, em Minas Gerais. O próprio prefeito buscava a gente em Piumhi. Então eu saía do banco e ia dar aulas à noite.

Porém, antes de vir morar em Belo Horizonte, houve toda uma história. Eu trabalhava em um banco, entretanto, era um emprego bastante instável. Então, fiz um concurso na COPASA²³³ e passei muito bem colocado. Larguei o emprego no banco, mas não gostei de trabalhar na COPASA e fiquei apenas cinco dias. Depois, fui dar aula em Guapé, que é uma cidade no sul de Minas. Eu já tinha um irmão que trabalhava nessa cidade. Trabalhei lá alguns meses e participei com afinco da greve de professores da Rede Estadual de Educação, em 1991²³⁴. Nessa época eu tinha 22 anos. Depois dessa greve, quando voltamos para a sala de aula, eu decidi que não queria me enveredar na licenciatura, no magistério. Eu queria ganhar dinheiro, ambicionava um emprego estável, que me desse dinheiro. Aí eu vim para Belo Horizonte e virei “concurseiro”. Eu já tinha saído de banco e da COPASA, larguei essas aulas lá e vim para Belo Horizonte tentar concursos para a Receita Federal. Eu queria ser auditor. Eu estudava sempre, eu estudei muito. Vim para Belo Horizonte em 1992 e estudei, em 1992 e 1993, uma média de 15 horas diárias.

Os dias em que eu estudava menos, 10 horas por dia, eram aos sábados e domingos. Eu estudava muito e o concurso não saía. Fiz cursinhos preparatórios e fui fazendo outros concursos. Passei em vários, todos em nível médio. Para nível superior naquela hora não dava, pois tinha gente que estudava há 10 anos e eu só estudava há dois. Fiz o concurso do TRF²³⁵ e passei, fiz do Tribunal de Contas, Tribunal de Justiça, Telemig, Procuradoria, TRT (Tribunal Regional do Trabalho da 9ª Região de Curitiba – PR)... Fui chamado em 1994 para a Telemig, em 1996 para o TA – MG (Tribunal de Alçada em Minas Gerais), em 1997 fui chamado para o TRF e TJ – MG (Tribunal de Justiça de Minas Gerais) e também para tomar posse noutro concurso de Professor do Ensino Fundamental em Minas. Na TELEMIG, eu só trabalhei quatro meses, um dia no TRF para conhecer o trabalho e plano de carreira. O TJ e TA cheguei a tomar posse e exonerei no mesmo dia, pois apesar de ser técnico não podia acumular com o cargo de professor em Betim. No Tribunal de Contas eu passei, porém faltou um para chegar em mim. Fui chamado para o TRT de Curitiba – PR, fiquei sabendo depois

²³³ A Companhia de Saneamento de Minas Gerais – COPASA-MG é a empresa responsável pelo saneamento básico no estado de Minas Gerais.

²³⁴ Uma das greves dos trabalhadores da Rede Estadual de Educação aconteceu em 1991 e, após 86 dias, os trabalhadores garantiram “a reelaboração do quadro de escola, assegurando a progressão horizontal e promoção, realização de concurso público para P3, P5 e Auxiliar de Secretaria e eleições para diretor e vice-diretor”. Informação disponível em <<http://www.sindutemg.org.br/novosite/conteudo.php?LISTA=menu&MENU=24>>. Acesso em 24 de março de 2015.

²³⁵ Tribunal Regional Federal da 3ª Região em São Paulo – SP.

que as donas da pensão que eu morava jogaram o telegrama fora. Mas isso não me interessava muito, meu foco era Receita Federal.

O concurso para a Rede Municipal de Educação de Betim fiz assim que cheguei em Belo Horizonte, em 1993. Meu irmão, que hoje é Secretário de Educação em Capitólio, cidade do lado minha terra em Piumhi, me ligou e falou: “*Olha, está tendo concurso aí em Betim e a prefeita é uma professora. Ela tem boas ideias de esquerda*”. Aí eu fiquei entusiasmado e pensei: “*Vou voltar para a educação*” e fiz esse concurso, sem me preparar.

Eu não tinha certeza se que eu queria voltar para a área de educação. Porém, eu estava estudando tanto para outros concursos que “fechei” a prova de Português e “chutei” todas as questões de conhecimentos pedagógicos. Na verdade, eu não “chutei” todas, fui com o que eu tinha aprendido na Faculdade, mesmo porque nas escolas da Rede Estadual em que trabalhei, a gente não estudava, era terrível... O pouco que eu sabia era sobre as ideias de Paulo Freire, pois eu estudava muito em Passos; em Formiga nem tanto. Eu gostava muito mais de lá do que de Formiga. Enfim, fiz o concurso e pensei que nem fossem me chamar. Porém, logo me convocaram, em janeiro de 94, e comecei a trabalhar. Pensei em levar como se fosse um “bico” e ir estudando para outros concursos, para a Receita Federal que eu tanto queria. Optei por trabalhar à noite justamente para ter tempo de estudar o dia inteiro para os concursos.

No entanto, foi justamente por causa da Educação de Jovens e Adultos que foi implantada na escola em 1996, que eu fui conhecer melhor Paulo Freire e suas ideias, porque antes eu não conhecia. Na Faculdade, você vê aquela coisa mais “romântica”. A escola, eu via a estrutura física, sabia muito pouco de educação. O colégio que eu estudei em Piumhi era um colégio maravilhoso, dois andares, limpinho, não tinha separação, era todo mundo junto. Não tinha escola particular na cidade, então era muito bem cuidada. Eram dois colégios de Ensino Médio e Fundamental, mas o principal era a Escola Estadual Prof. João Menezes que eu estudei. Então, eu tinha essa visão de escola. E as escolas em que trabalhei, no interior, eram muito bem cuidadinhas. Então, quando realmente conheci Paulo Freire, ele era para mim (porque eu sou músico também) como se fosse um “Belchior”²³⁶... Um “Jesus Cristo”, não sei... Eu leio Paulo Freire e gosto muito, pois me sinto como parte integrante desse processo de educação. Na minha fase de vida atual, tenho questionado muito a minha profissão justamente por causa disso, porque essa luz vinda desse professor está muito baixinha nas escolas. Essa luz está se apagando em todos os sentidos. Acho que o menor dos problemas

²³⁶ Belchior é um cantor e compositor brasileiro. “Foi um dos primeiros cantores de MPB do nordeste brasileiro a fazer sucesso nacional em meados da década de 1970”. Informação disponível em <<http://www.letras.com.br/#!/biografia/belchior>>. Acesso em 24 de março de 2015.

nessa história é o aluno; o próprio professor está se encarregando de apagar essa luz. Se eu falo isso, as pessoas não acreditam, mas nós também somos tidos como válvula de escape para tudo.

Bom, mas em 1996 eu comecei a me apaixonar de novo por Paulo Freire e suas ideias, bem como fui me apaixonando com a Educação de Jovens e Adultos. Eu conto que a turma da minha vida foi essa de 1996, porque eu trabalhava muito com música em sala de aula. Nas trocas de experiências, por exemplo, eu musicava as pautas das reuniões pedagógicas. Era muito legal, porque, para mim, Paulo Freire tem tudo a ver com música. A maneira como ele escreve é pura poesia e eu também sou escritor.

Tem um livro que eu escrevi que se chama “Canto da Terra”. Eu quis dizer de uma pessoa que nasceu na roça praticamente. Essa obra veio com as minhas várias etapas de formação humana. Eu falo um pouco de mim no início, pois eu escrevia muito pensando na minha vida fora de lá, do interior.

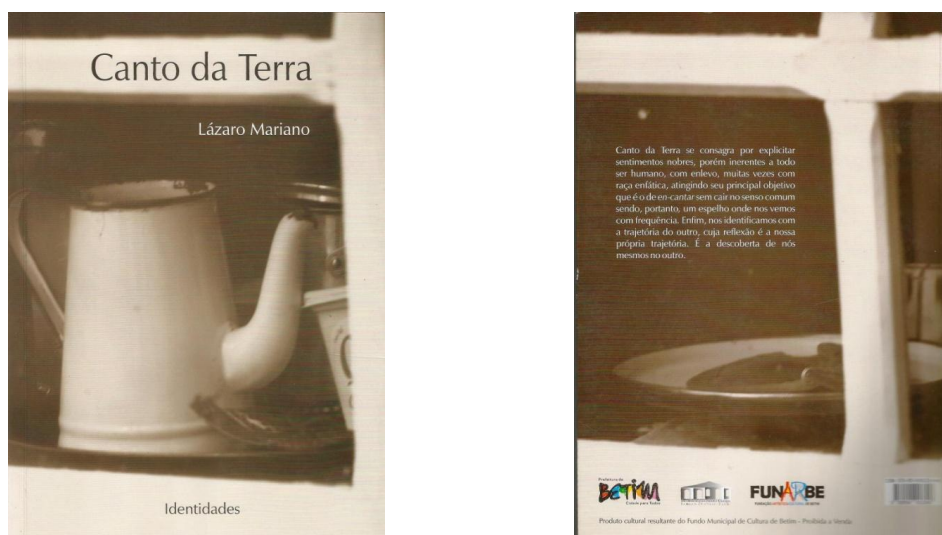


Figura 24 – Livro “Canto da Terra Identidades” (ALVES, 2009)

Uma parte do livro chama-se “O Educador”. Nessa parte, 99,9% é o que eu vivi na Educação de Jovens e Adultos, das poesias que eu fazia nas reuniões pedagógicas. Às vezes tinha assuntos que me interessavam, outras vezes não, aí eu pegava esses assuntos e escrevia. Uma das poesias chama-se “Agonia Pedagógica”.

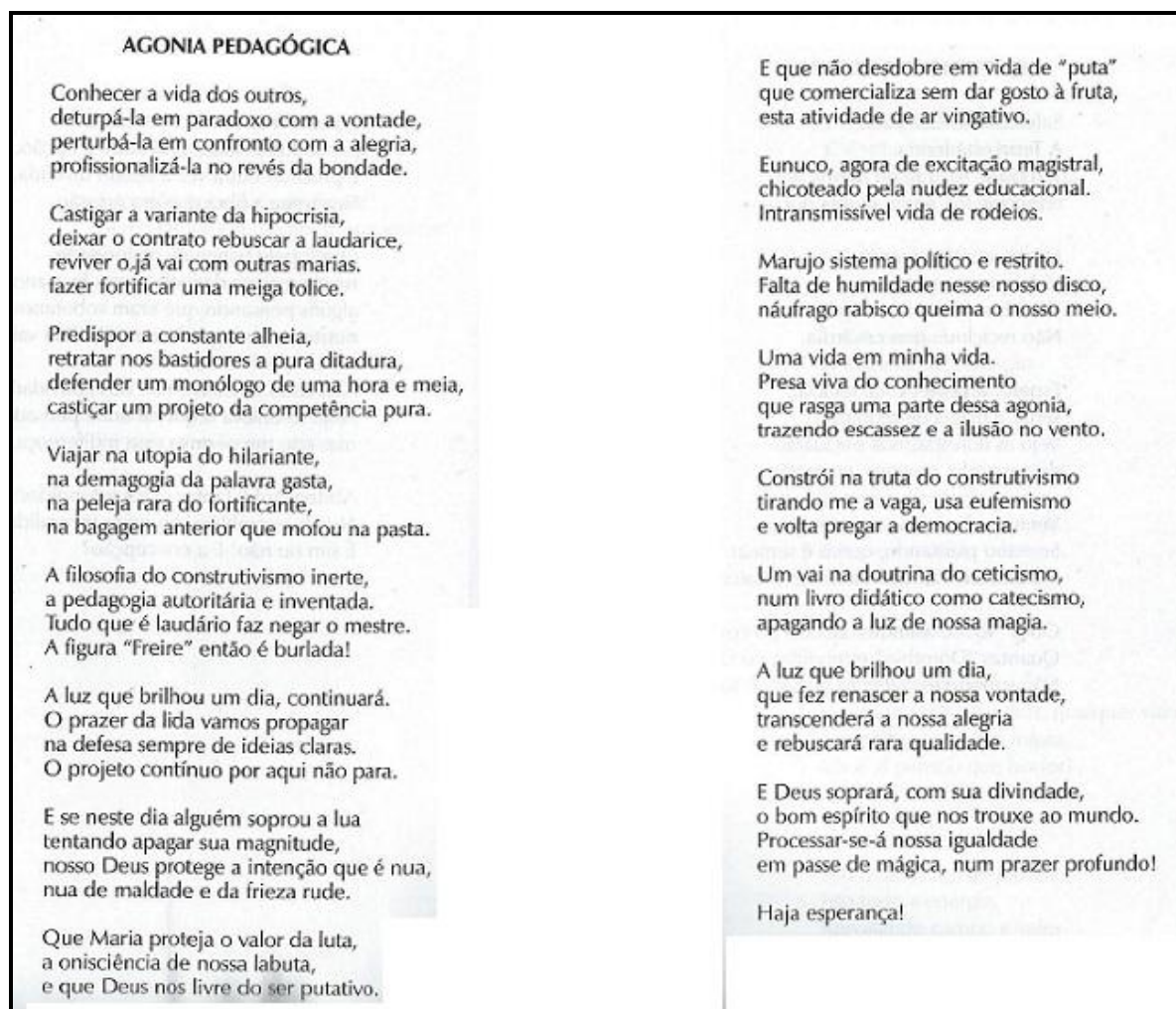


Figura 25 – Poesia “Agonia Pedagógica” (ALVES, 2009, p. 130-131)

Eu escrevia tudo que eu sentia com relação à educação. Está tudo publicado nesse livro. Foi nessa época que eu conheci a minha esposa, a Andréa Áurea, uma professora de Ciências muito deslumbrada com a escola. O nosso grupo era formado por cinco professores muito afinados, por isso, o nosso diretor acompanhava a forma como trabalhávamos e nos convidou a desenvolver na escola o projeto de suplência. Ele conhecia o perfil dos professores. Eu não conhecia nada sobre suplência, mas falei assim: “*Eu gosto de coisa nova, vou participar.*” E deste modo começamos. Penso que revolucionamos aquela escola, o “*Maria Mourici*”²³⁷.

O nosso grupo era tão harmônico e fazia um trabalho tão espetacular, que foi muito divulgado na época. Éramos muito valorizados por isso. Tanto é que, nos anos seguintes, muitos professores que não queriam trabalhar à noite de jeito nenhum, passaram a querer

²³⁷ Lázaro refere-se à Escola Municipal “Maria Mourici Granieri”, situada no bairro Guanabara, em Betim. Essa escola foi uma das primeiras a oferecer o curso de suplência na Rede Municipal de Educação na cidade.

trabalhar na suplência. Isso por causa do trabalho desenvolvido, que era mesmo muito interessante.

Nós desenvolvíamos projetos muito bons. Fazíamos desfile de profissões, mas nada só de acontecer em um dia. Todos trabalhavam o assunto em sala de aula e depois combinávamos como ia ser o desfile. O aluno falava da profissão dele: “*Na passarela, fulano de tal está representando o Bombeiro que é isso, é isso...*”. Ele explicava as atribuições. Outro projeto que fizemos foi sobre plantas medicinais. Havia alunos que trabalhavam na área de saúde, mediam pressão arterial, por exemplo... Faziam sucos de tudo quanto é tipo. Havia umas senhoras que gostavam de cozinha e faziam suco de cará, de inhame, de couve, era muito legal. Tinha gente que mexia com horta, e trazia plantas medicinais para fazer chás... Eram projetos maravilhosos, todos de iniciativa desses cinco professores.

Também fazíamos muito teatro. A gente tentava trabalhar junto com a cultura de Betim, o que é muito complicado. Eu trabalhei em 2009 na FUNARBE²³⁸, que é a Fundação de Cultura da cidade, e fiquei por dois anos e meio. A gente estava lá para fazer cultura realmente, tentando “aos trancos e barrancos” fazer alguma coisa, mesmo porque o partido que estava na FUNARBE não nos reconhecia; achava que éramos do PT. Então, trabalhar com cultura lá é muito complicado. Porém, nessa época de 1996, acho que foram tempos áureos; a FUNARBE conversava com os outros. Quando a FUNARBE não podia ir, a gente pegava roupas deles emprestadas e fazia teatro com os meninos. Os alunos ajudavam, participavam até da elaboração do roteiro. Foi nesse período, por ter uma escola assim, é que decidi ficar na educação mesmo; isso é que nos faz, que nos impulsiona a querer trabalhar.

O tema de uma das peças de teatro que fizemos tinha muito a ver comigo, pessoalmente. Eu estava vivendo a questão de ter saído da minha terra para cá e estranhei muito essa diferença do rural com o urbano. Eu vivia isso muito com os alunos também, porque muitos deles tinham uma história parecida com a minha... E começamos a escrever juntos. Tinha uma música dos intérpretes, “Jacó e Jacozinho”, com o título “Filho Pobre” que eu coloquei no projeto: “*Mamãe eu vivo distante da casa que você mora / Estou muito arrependido de um dia ter ido embora / Eu quero voltar e não posso não tenho dinheiro agora / Não vá pensar mamãezinha que o filho saiu da linha / E esqueceu da senhora..*”²³⁹.

²³⁸ A FUNARBE - Fundação Artístico-Cultural de Betim é um órgão da Prefeitura Municipal e tem como missão “implementar ações promovendo o desenvolvimento através da cultura, das artes, da preservação e resgate das tradições e da memória” da cidade. Informação disponível em <http://www.betim.mg.gov.br/prefeitura_de_betim/outros_orgaos/funarbe/40613%3B41834%3B071618%3B0%3B0.asp>. Acesso em 25 de março de 2015.

²³⁹ Esta música é de autoria dos compositores Moacir dos Santos e Antônio Jacob.

Os alunos se identificavam com isso e me ajudavam a escrever. Havia um pouco da ideia de “filho pródigo”²⁴⁰.

Certa vez, precisávamos de uma cama nessa peça de teatro. Uma das alunas, que se chama Sueli e hoje é professora, viu como eu fiquei chateado de não ter uma cama ali na hora, porque a gente tinha combinado com a escola, mas não deu certo. Ela foi a casa dela, pegou uma cama e trouxe nas costas com a ajuda de outros alunos. Trouxe um colchão também. Outro aluno, que trabalhava nos Correios, emprestou a sua roupa de trabalho para um aluno encenar a entrega de uma carta...

Nossa, mas era muito bom! Motivava a gente a trabalhar. E não era somente por causa do Paulo Freire, era ele junto com os alunos conversando com a gente. O livro “Pedagogia do Oprimido”, por exemplo, estudamos muito. Ver os alunos se envolvendo, respondendo ao trabalho realizado, era motivador... Isso não é romance! Aconteceu mesmo. Se eu conto isso para as pessoas, nem todos acreditam.

Em vista disso, fui me apaixonando... Fui ficando justamente por causa da temática de Paulo Freire. O primeiro projeto nosso foi um painel de Paulo Freire, com uma foto dele que havia saído em uma revista pedagógica. Ampliamos aquele painel, aliás, foi um trabalho de Matemática que eu fiz com os meninos em escala. Ampliamos aquela foto da revista e colocamos como o mentor, bem na entrada da escola. Havia trabalhos dos alunos espalhados por tudo quanto é canto. Pessoas de 60, de 65 anos conversando e convivendo bem com meninos de 18 anos... Os mais velhos chamavam a atenção dentro de sala de aula dos alunos mais novos... Era muito bom trabalhar com eles! Era muito bom!

Nas reuniões que aconteciam entre os professores, nós discutíamos muito as ideias de Paulo Freire. Reuníamos-nos todas as terças-feiras, sendo que algumas reuniões eram no Rodoviário²⁴¹, com todo o grupo da suplência. Primeiro, havia um momento com todos juntos e depois, por área. Nós estudávamos muito sobre avaliação; líamos textos do Edmar Rabelo²⁴², do Sacristán²⁴³, do Celso Vasconcellos²⁴⁴ e da Marilena Chauí²⁴⁵, Perrenoud²⁴⁶, Jussara Hoffmann²⁴⁷, por exemplo.

²⁴⁰ Lázaro refere-se à parábola do filho pródigo, passagem bíblica contida em Lucas 15:11-32.

²⁴¹ Clube Atlético Rodoviário é um clube que possui um amplo espaço muito usado antigamente para eventos na área de educação em Betim.

²⁴² Edmar Henrique Rabelo é professor de Matemática aposentado do Centro Pedagógico da UFMG.

²⁴³ José Gimeno Sacristán é um pedagogo espanhol, autor de diversas obras na área de currículo.

²⁴⁴ Celso dos Santos Vasconcellos é pedagogo e filósofo, Doutor em Educação pela USP e Mestre em História e Filosofia da Educação pela PUC/SP. Escreveu diversas obras sobre avaliação, disciplina e Educação, em geral.

²⁴⁵ Marilena de Souza Chauí possui graduação em Filosofia pela Universidade de São Paulo (1965), especialização em Licenciatura pela Universidade de São Paulo (1965), mestrado em Filosofia pela Universidade de São Paulo (1967) e doutorado em Filosofia pela Universidade de São Paulo (1971). Atualmente é professor titular da Universidade de São Paulo.

Quinzenalmente íamos intercalando com as reuniões dos professores da própria escola. Mas, assim, a gente não ficava “batendo papo” em reunião. Era muito proveitoso, eu aprendia muito; não era um aprender que ficava só para mim, eu aprendia e levava aquilo para a aula. E isso ainda virou livro. Eu não aprendi por aprender. Depois dessa experiência, com o tempo eu passei a estranhar as reuniões de escola. Éramos cinco professores. Se um ou dois estivessem desinteressados em um dia, eles iam perder, pois os três outros, que eram maioria, davam “conta do recado”. Sempre saía alguma coisa muito boa. Os nossos parceiros não eram apenas os colegas de trabalho, os alunos pegavam “no batente” também.

Desde então, a partir da Educação de Jovens e Adultos, em 1996 é que fui conhecer mesmo quem era Paulo Freire e entender suas ideias. Acho que eu era muito imaturo também na época de faculdade para perceber, estava com 17, 18 anos. Em 1996, eu já estava com 26 anos, aí você tem uma visão totalmente diferente. Eu também já estava escrevendo há muito tempo... Aquela poesia que eu escutava dos textos dele me fez querer escrever mais. Por isso, certa vez fiz uma música para uma das reuniões de troca de experiência que tivemos. O refrão era assim²⁴⁸: “*Ai de nós educadores se deixarmos de sonhar sonhos possíveis*”²⁴⁹. Essa frase é do Paulo Freire, e estava escrita logo abaixo da logomarca do nosso projeto de suplência. Outros trechos eram assim: “*ver fluir a nossa clara liberdade de pensamento e saber que a geometria vai trazer conhecimento*”. São várias músicas que fiz para o projeto. No meu livro, na parte que se chama “O Educador”, tem uma parte dedicada a esse meu tempo de trabalho na educação.

Eu não gosto muito de ficar reclamando da vida. Eu gosto muito de trabalhar, e essas coisas fazem a gente querer mais. Agora, hoje, a escola está sem rumo. A Educação de Jovens e Adultos eu não sei, mas as escolas em que trabalho atualmente estão sem rumo, não têm um norte; a Secretaria de Educação também não tem. Eles não estão preocupados com formação, e isso é fundamental para a Educação caminhar e para a gente se sentir enquanto parte.

Lembro-me de que havia um aluno que tinha um problema sério de coração. Eu não sei se era Doença de Chagas que ele tinha, mas acho que sim. Meu pai morreu com Doença de Chagas aos 39 anos. Por isso, esse aluno me chamava muito a atenção pelo interesse que ele tinha nas aulas e a vontade de crescer. Certa vez ele falou assim: “*Eu passei a enxergar Matemática com outros olhos, eu passei a ver que o número é infinito*”. Parece uma fala

²⁴⁶ Philippe Perrenoud é um pesquisador espanhol e atua nas áreas relacionadas à currículo e práticas pedagógicas.

²⁴⁷ Jussara Hoffmann é pesquisadora e consultora na área de avaliação educacional.

²⁴⁸ Nesse momento, Lázaro canta o refrão da música que compôs.

²⁴⁹ FREIRE, Paulo. Educação: o sonho possível. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *O educador: vida e morte*. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986. p. 89-101.

muito superficial, mas ele falou aquilo com uma profundidade enorme. Na sala de aula com crianças, se a gente falar que entre 0 e 1 existe uma infinidade de números, é muito difícil delas perceberem. Mas com uma pessoa que já passou dos 40, 50 anos, é diferente, pois ela percebe isso realmente na prática.

Havia um outro aluno, o Fábio, que trabalhava em uma prestadora de serviços para a Fiat. Lembro-me de que eu contava muitos “causos” em sala de aula e falava das minhas poesias. Esse aluno, então, se lembrou do Malba Tahan²⁵⁰ e fez uma pesquisa grande sobre ele e “O homem que calculava”. Em todos os projetos, nós professores, participávamos mediando a situação. Os alunos se encarregavam de diversas tarefas. No início, eu achava que a Matemática ficava em segundo plano na hora dos projetos, porque quando se encaixava em alguma coisa servia apenas para coleta de dados e construção de gráficos. Porém, Matemática é muito mais que isso. A gente pode fazer poesia e música, por isso, pensamos nos contos de Malba Tahan, que, inclusive, foram apresentados na sala.

Neste mesmo projeto, um aluno que era pedreiro, o João, encapou os tijolos e fez aquela pirâmide de operações matemáticas. Para participar do jogo, tinha-se que participar de vários outros jogos, dentre eles expressões e equações numa lousa de alumínio, os números e letras eram colados com imã. Havia um, que era o “subindo e escorregando”²⁵¹, que envolve números positivos e negativos. Aproveitamos a escada da entrada da escola para fazê-lo. Como havia alunos pintores, eles pintaram todo o chão, colocando os números positivos e negativos e fizeram ali mesmo o Tobogã do Jakubo²⁵². Eles queriam participar de qualquer jeito... Aproveitamos para enfeitar a escola, que ficou muito bonita, afinal ela foi muito mal feita, é cheia de “puxadinhos”. Eu percebi que muitos alunos precisavam da Matemática mesmo, para o trabalho, por isso, as operações fundamentais eram muito importantes. Porém, a gente tentava trabalhar de forma diferente, por meio dos projetos, sem um conteúdo puro, abstrato.

Nesse sentido, o que fazíamos, na verdade, era chegar na sala e “vender o peixe”. Apresentávamos três temas para trabalhar e então os alunos escolhiam. Os conteúdos

²⁵⁰ Malba Tahan é o pseudônimo do escritor e matemático Julio Cesar de Mello e Souza, que escreveu diversas obras, sendo “O homem que calculava” a mais conhecida.

²⁵¹ O jogo “Subindo e Escorregando” é de autoria de Marflia Centurión e José Jakubovic e trabalha com as operações de adição e subtração de números inteiros. As regras são: “Cada jogador, em sua vez, lança os dois dados ao mesmo tempo. Um dos dados mostra quantas casas ele vai subir e o outro quantas vai escorregar. Em seguida é a vez do próximo jogador. Quem voltar até o -10 está fora da brincadeira. O jogo terminará quando restar apenas um jogador ou quando alguém chegar ao topo”. Disponível em <<http://aleprofmatematica.blogspot.com.br/2014/03/jogo-subindo-e-escorregando-fonte.html>>. Acesso em 26 de março de 2015.

²⁵² Lázaro refere-se a José Jakubovic, autor de diversos livros didáticos e paradidáticos de Matemática.

apareciam lá dentro dos projetos. A gente deu uma sorte, porque esses alunos que eram, por exemplo, o Fábio, a Sueli, o João e a Iris, eram alunos que “compravam” a ideia junto conosco. E aí, quando eu falava da Matemática, o conteúdo conversava com a aula que tinha acabado de acontecer, de Ciências, de História... Os trabalhos eram muito juntos. Na época a gente não falava de transdisciplinaridade, se falava em interdisciplinaridade, que é muito mais que a *trans* de hoje. Realmente era tudo planejado em conjunto.

Eu nunca trabalhei com um conteúdo matemático puro e simplesmente, com precisão. Para se ter uma ideia, era tudo tão tranquilo, que a gente aplicava prova e saía da sala propositalmente. Quando eu voltava, estavam todos tranquilos, fazendo a prova. Não tinha aquela cobrança... Diário? A gente não estava nem aí para diário, pois não registrava realmente o que trabalhávamos em sala de aula. Os nossos instrumentos de avaliação eram provas, trabalhos de grupo, as apresentações, e a gente avaliava tudo direitinho. Os resultados eram por conceito.

Certa vez fiquei fascinado com um trabalho de Geografia apresentado numa troca de experiências entre todas as escolas que trabalhavam com Jovens e Adultos. Noutro projeto que fizemos: “O Trabalho no Limiar do ano 2000”, trabalhamos com os alunos a história e a vida do bairro Guanabara, que é onde se localiza a escola. Descobrimos que lá tinha congado²⁵³ e um integrante da guarda foi na escola falar sobre isso. Outro trabalho buscava trazer ex-alunos para a escola e contar suas experiências aqui e após a vida escolar. Os professores de História ficaram incumbidos de fazer isso. Tivemos duas dentistas que trabalhavam no próprio bairro e que falaram sobre o seu processo de formação. Discutimos sobre a questão de trabalho, acidentes etc. Nesse assunto foi possível trabalhar bastante a Matemática, através de gráficos, índice de mortalidade e dados relacionados ao mundo do trabalho. Já faz tanto tempo que não consigo me lembrar de tudo.

Um trabalho que eu fazia em minhas aulas, mas aí com os adolescentes, era construção de instrumentos musicais. Eu até apresentei este trabalho para a FaE²⁵⁴. Eu fiz um curso de extensão na UFMG, quando eu estava na escola Maria Mourici em 2002, sobre a “construção de instrumentos de percussão com materiais alternativos”. O diretor da escola sabia que eu adoro música e me contou desse curso. Esse diretor era um professor de História, que se

²⁵³ O Congado é uma manifestação cultural e religiosa de influência africana celebrada em algumas regiões do Brasil, muito comum na cidade de Betim. É uma mistura de “(...) cultos católicos com africanos num movimento sincrético. É uma dança que representa a coroação do rei do Congo, acompanhado de um cortejo compassado, cavalgadas, levantamento de mastros e música. Os instrumentos musicais utilizados são a cuíca, a caixa, o pandeiro, o reco-reco. Ocorre em várias festividades ao longo do ano, mas especialmente no mês de outubro, na festa de Nossa Senhora do Rosário. O ponto alto da festa é a coroação do rei do Congo”. Informação disponível em <<http://www.dicionarioinformal.com.br/congado/>>. Acesso em 28 de abril de 2015.

²⁵⁴ Lázaro refere-se à Faculdade de Educação – FaE da UFMG.

chama José de Assis. Ele ajudava muito e inclusive veio trabalhar na escola em que estou atualmente, mas ele se assustou tanto que saiu rapidinho. Eu não estou falando que aqui é ruim, porque o universo é diferente, porém tem muita gente que vê a escola de periferia com um olhar diferente: “*O aluno x é assim, o aluno y é assado*”; não vê a beleza.

Enfim, quando fui fazer o curso, esse diretor me liberou, pois as aulas eram pela manhã e tarde. É interessante destacar que esse curso nunca valeu para o meu plano de carreira; a prefeitura de Betim nunca aceitou e foi o curso que eu mais trabalhei em sala de aula. Inclusive, a proposta inicial do meu CD surgiu nesse curso. Eu tenho um CD gravado, que “nasceu” porque eu fui reprovado no mestrado na FaE. Eu tentei a seleção do mestrado com um projeto que objetivava o ensino da Matemática através da fabricação de instrumentos de percussão com materiais alternativos.



Figura 26 – CD “Identidade Caipira”, de Lázaro Mariano Alves

A gente fazia tambores com radiografias velhas. Olha, aí que fui conhecer o aluno mesmo, porque chegava cada radiografia com o peito cravado de bala... Era muito ruim essa parte. Mas a gente fazia tambor, maculelê, que era um instrumento que a gente fazia com radiografia também e aqueles tubos de papelão de enrolar bobina. Os alunos da EJA que trabalhavam nessas prestadoras de serviço sempre levavam para mim. Às vezes eu mesmo, andando em Belo Horizonte, pegava isso no lixo. Depois, a gente serrava um pedaço assim e fazia o maculelê. Esse é um instrumento que eu acho que tem tudo a ver com a África. Alguns falam que tem origem oriental, mas a ideia era trabalhar a história do Brasil através dos outros instrumentos, fizemos o maculelê por curiosidade.

Também fazíamos maraca com cabaça e aí vinha a questão da minha vivência lá no interior. Para fazer a maraca, usávamos uma cabaça que era abóbora d'água seca. Existem

dois tipos de maraca, a sem pena, que é africana e a com pena, que era indígena. A única diferença é essa, ter a semente dentro da cabaça e um cabinho, mas o som é o mesmo.

Outro instrumento que construíamos é o “pau de chuva”. Usávamos esses tubos de papelão, e depois a gente trançava, fazendo um espiral e furando o tubo. Depois vai colocando palitos e, por fim, os grãos de areia. Eu lembro-me que trabalhei com um pouco com proporção áurea nessa construção. Para se ter uma ideia, eu usei esse “pau de chuva” que fizemos com os alunos para gravar o meu CD e ter aquele som da água. A gente fazia também reco-reco com bambu. Através dessa construção era possível trabalhar a contagem, divisão em partes iguais. Outro instrumento era o ganzá, que fazíamos com pote de iogurte ou latinha de milho; os mais sonoros eram de latinhas de milho, aquelas menorzinhas. Com essas construções era possível trabalhar com medidas de comprimento, por exemplo, quando a gente media os cabos, que eram de mais ou menos 20 cm, mas tinha que estender um pouco mais, que era o comprimento da latinha. Era possível trabalhar também com volume, que seria o quanto de semente que poderia colocar para dar o som.

Essas construções envolviam muita Matemática. Se a gente quisesse trabalhar mesmo em sala de aula com projeto, tem muita coisa linda, maravilhosa! Porém, hoje não tem mais, pois não temos mais apoio para fazer isso. Esse horário de estudo nosso está improdutivo; não tem ninguém para discutir e conversar sobre essas ideias.

Outro lugar em que trabalhei com essa construção de instrumentos foi lá na escola “Adelina Campos”²⁵⁵, no Teresópolis. Os alunos estavam em uma situação muito precária, uma violência terrível. Eu trabalhava muito com isso lá também, e havia um professor de História que a gente era muito afinado para trabalhar junto. Já aconteceram casos de a gente estar em uma reunião e fechar um projeto, mas na hora de desenvolver, o professor não ajudar. Um caso assim foi nesse trabalho com instrumentos também. A ideia era o professor de História trabalhar sobre a história do Brasil, eu chegava com a construção dos instrumentos e todo o conteúdo de Matemática envolvido e a professora de Português trabalhar a questão dos dialetos e as palavras de origem africana e indígena, a história das três raças através da palavra. No dia de desenvolver o projeto, de começarmos, acontecia de a professora de Português trabalhar numa coisa que não tinha nada a ver, então o trabalho se restringiu ao professor de História e à minha disciplina.

Outro trabalho envolvia tirar notas musicais em garrafas. Eu tinha lido uma revista Nova Escola que era possível. Como eu tinha afinidade com o assunto, encontrei uma garrafa

²⁵⁵ O professor menciona a Escola Municipal “Adelina Gonçalves Campos”, situada no bairro Vila Recreio, região do Teresópolis, uma das mais violentas da cidade.

de refrigerante Fanta, mas das antigas, que tem um ondulado. Nós colocamos água colorida e fomos diminuindo a quantidade em cada garrafa. Com isso, era possível fazer música a partir da garrafa. Um aluno que era serralheiro fez o suporte para as garrafas, medindo tudo direitinho. Ele explicou em sala de aula como fez aquele suporte para as garrafas, utilizando o conhecimento dele. Depois, a gente formalizava o que era apresentado, mas aquilo era muito legal. Impressionante que ficava exato, pois a parte de sustentação dos triângulos embaixo era muito interessante, tinha uma “mão-francesa”, o nome que ele dava ao triângulo retângulo. Foi um trabalho muito legal também.

Os nossos projetos eram todos compartilhados. Havia trocas de experiências em noites inteiras em que os projetos das escolas eram apresentados para as outras que também ofereciam a suplência. As nossas apresentações sempre tinham música. A gente fazia muita paródia. Certa vez fiquei chateado porque eu tive que sair da escola e fiquei com um monte de poesias dos meninos. Eu estava louco para publicar, pejei na lei de incentivo, mas não deu. É um trabalho que ficou por terminar. Eu nem sei se na escola ainda tem cópia disso.

Se eu contar tudo que já fiz em escola... Nossa! Por isso que eu acho que “*tenho andado meio distraído, impaciente e indeciso – Renato Russo*”. Eu vejo professores estudando para novos concursos em outras áreas... Eu já fui “concurseiro”, e é uma ilusão achar que o trabalho de lá é diferente. Aqui quem faz história é a gente mesmo! Tem que surgir um outro grupo de cinco professores desse aí para levantar a gente...

A partir dessas experiências com instrumentos eu escrevi um projeto de pesquisa de mestrado. Porém, quando eu ia fazer a inscrição, sempre dava algum problema nos meus documentos. Eu achava que seria por causa da minha formação anterior. Eu falava: “*Vai ver que é porque eu não estudei da UFMG, não estudei na PUC...*”. Eu não sei, eu criava isso na minha cabeça. A banca elogiou muito o meu projeto. Eu pensei que ia passar, estava muito confiante, pois a banca elogiou muito. Como eu já havia tentado o mestrado na FaE e não tinha passado, eu fui para a Escola de Música trabalhar com educação musical.

No dia em que eu estava fazendo a prova de Inglês, a professora me chamou e perguntou se eu não queria fazer uma especialização. Eu falei: “*Não, pós-graduação eu tenho, eu quero mestrado*”. Aí eu voltei para casa achando que ia passar, porque fui muito elogiado e fui bem nas provas. Porém, fui olhar o resultado alguns dias depois e eu tinha sido reprovado no projeto. Eu falei: “*Gente, mas que esquisito! Como eu fui reprovado no projeto sendo que eu fui tão elogiado?*”. Eu fiquei muito chateado, mas não “deixei passar batido”. Foi por isso que gravei o CD. Fui levando essa ideia de trabalhar com os instrumentos e as músicas em

sala de aula, associadas a conhecimentos de história do Brasil e de Matemática, mas esse trabalho foi minando com o passar do tempo.

O CD foi publicado em 2007, 2008, na mesma época que o livro. Consegui fazer a publicação pela lei de incentivo à cultura. Graças a Deus deu certo, porque meu sonho era gravar meu CD e tinha que ser naquele momento. Eu não tinha ligação política com ninguém e não sei por que meu CD passou. Depois eu fiquei sabendo que ele serviu de material para o IEPHA²⁵⁶. É porque, na verdade, no início pensei em escrever sobre a história lá do lugar em que nasci, pois não tem como a minha vida de professor se desgarrar das minhas origens. Mas depois mudei algumas coisas e contei um pouco da história de Betim também, e do congado, então acho que isso também pesou muito.

A suplência acabou no fim da década de 1990. Eu fiquei com trabalho pendente, porque tive que mudar de escola; não havia mais vaga para mim lá. O noturno foi se esfacelando... Creio que isso aconteceu por falta de incentivo e de interesse. Qual o professor que se junta aos seus colegas e sai panfletando no bairro, nas favelas, chamando o aluno para a escola? Que professor faz isso? A gente fazia! Porém, houve um momento que nem isso mais adiantou; a gente fazia, mas não tinha incentivo e apoio. A escola também estava do mesmo jeito, estou falando a respeito de estrutura física. Certa vez o diretor disse: “*Não, vamos arrumar nós a escola*”. Mas nada disso acontecia. Lembro-me de que uma colega estava dando aulas e a “tesoura”, aquela parte que sustenta o telhado estava soltinha, quase caiu na cabeça dela. Só vimos depois que tirou as telhas. Essa professora saiu da escola e foi para a área de pesquisa.

A gente quer fazer, mas quem está no poder, quem está gerindo não quer... Não entende, não tem afinidade, não sabe nem quem foi Freire, não sabe nem o que é educação, não sabe nem para quê serve a educação. Prega, mas não sabe por quê. É como se fosse aquela visão que eu tinha de estrutura física de escola antes de entrar para dentro. Afinal, quando cheguei no “Maria Mourici” e recebi aquele bairro, aquela turma, eu estava acostumado com escolas bonitas, tanto que pensei: “*Nossa, não vou ficar aqui de jeito nenhum!*”. Lembro-me de que nem ônibus tinha. Peguei um ônibus vermelho que me deixou em um bairro bem à frente e tive que andar muito, na poeira. Eu pensei: “*Jesus Cristo! Não vou ‘dar conta’ disso não...*”. Porém, isso me entusiasmou a continuar, e ver que todo trabalho também tem os seus problemas, não é só a educação. Mas educação é um negócio apaixonante, eu acho.

²⁵⁶ Trata-se do IEPHA – Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais.

Junto com a suplência, porém um pouco mais ao final, a Rede Municipal de Educação começou a discutir a proposta da “Escola Democrática”. Eu participei dessas discussões. Foi um momento bom da educação aqui também. A gente discutia aqueles caderninhos. Eu conheço alguns colegas que ajudaram a escrever essas ideias. O Alfredo é músico também, eu estava na casa dele esses dias tocando. Eu trabalho atualmente com a Maria do Carmo²⁵⁷, ela pode ajudar muito, porque é muito aplicada. Nós trabalhamos juntos no “Antônio Tereza”, à tarde. A proposta dessa escola é totalmente diferente de tudo isso que estou falando, pois é uma comunidade que tem certa condição financeira. A Carminha deve me estranhar muito hoje, porque ela conheceu o outro lado, não esse Lázaro de hoje. Um Lázaro mais ativo e participativo. Não tinha como não ser, pois com o grupo que eu trabalhava... Eu gosto, e quando você tem alguém que fala sua língua, “Nossa Senhora”!

Lembro-me de que as reuniões para discussão desse movimento da “Escola Democrática” aconteciam no salão de um clube. Eu era vice-diretor de outra escola nessa época e nós sempre participávamos. Nesse cargo eu era contratado. Nessa época eram três vice-diretores por escola, então a gente trabalhava tranquilo, não estressava muito. Hoje um vice-diretor tem que trabalhar os três horários na mesma escola; o problema que ele teve pela manhã, ele leva para o outro horário, porque ele está cansado. Então, penso que o problema todo passa por formação; se não tem formação não tem escola. Se tiver formação, vai ter escola.

Um pesquisador que participou muito da “Escola Democrática” era o Rudá Ricci²⁵⁸. Ele dava boas formações para nós. Certa vez ele nos disse, e eu concordei com ele, que o aluno não é o ator principal e sim o professor, pois precisa do professor estar bem. Uma coisa que eu falava muito em minhas músicas é do entusiasmo, dessa questão de ter Deus dentro²⁵⁹, ter entusiasmo para trabalhar, se não for isso não vai. Se não tem formação como vai ter professor e como vai ter escola?

Nós estudávamos muito sobre "ciclos de formação humana". Junto com um colega aqui da escola fizemos uma encenação sobre esse assunto e uma música: “*o tempo na série é fixo...*”. Tem tudo no livro. Nós pintamos o rosto de branco e fizemos um repente, era um negócio de teatro mesmo.

Eu escolhi a EJA por causa da linguagem do Freire, que entusiasma a gente e porque ali eu não estava só tratando com aluno diretamente, eu tinha certeza que ia ter parceiros na

²⁵⁷ Lázaro refere-se à Maria do Carmo Gomes Amaral da Mata, que também é nossa colaboradora nessa pesquisa.

²⁵⁸ Lázaro refere-se ao professor e sociólogo Rudá Guedes Moises Salerno Ricci.

²⁵⁹ Nesse momento, o professor põe as mãos em direção ao coração.

educação. A gente não forma o aluno; são pessoas que vão atuar junto com a gente. Eu percebia, porém, que os mais novos só queriam mesmo o certificado, porque a empresa tal estava exigindo. Isso acontecia muito.

Alguns alunos, antes de irem para a suplência, tinha sido alfabetizados no PROSA²⁶⁰. Quando eles começavam a participar do projeto, ficavam deslumbrados e se sentindo importantes, por isso que colocamos a palavra “atores” nesse documento da suplência²⁶¹. Acho que até, na época, alguém digitou errado essa palavra, mas decidimos considerar, porque veio a calhar. A Conceição Fonseca²⁶², da UFMG, é que trabalhou conosco na construção da parte de Matemática desse documento.

O curso de suplência era semestral. Por causa disso, dessa redução de tempo, o trabalho com a Matemática tinha que ser muito bem pensado. O trabalho com projetos, portanto, era muito importante, porque era possível trabalhar uma gama de assuntos e de conteúdos sem especificar. O aluno tinha motivos para continuar estudando aquilo, pesquisar. A ideia era mesmo a de formar um pesquisador e não de alguém para passar no teste da empresa “tal”. Alguns alunos buscavam apenas a certificação, porém, eles acabavam se engajando nas tarefas, porque os mais velhos chamavam e eles eram maioria no início. O tempo foi passando e os mais velhos foram saindo, o que foi enfraquecendo também. Acho que ficar só com alunos mais novos, enfraqueceu um pouco a Educação de Jovens e Adultos.

Alguns colegas que continuam trabalhando no noturno dizem que, quando um aluno não quer assistir aula, ele levanta e sai. O portão está aberto para ele entrar e sair na hora que quiser, é assim que funciona. Na nossa época, eles podiam até sair, porque eram pessoas de 40, 50, 60 anos, mas não, ao contrário, eles queriam ficar e aprender; não queriam apenas um certificado. Ou uma pessoa que está só querendo certificado vai participar de teatro daquela forma que eles participavam? Não acredito.

Sobre Matemática, não havia um objetivo específico. Porém, eu buscava um trabalho que envolvesse mais a questão da Matemática social, de inserir essa Matemática em outros contextos, de História, Geografia e Ciências, e não uma Matemática pura. Percebia que o aluno se sentia contemplado da maneira que a gente trabalhava. Lembro-me da fala de um

²⁶⁰ O PROSA (Programa Suplementar de Educação de Jovens e Adultos) foi um projeto de alfabetização de adultos oferecido na década de 1990 pela Prefeitura Municipal de Betim em parceria com organizações não governamentais, igrejas e associações comunitárias. Os entrevistados Maria do Carmo Amaral e Alfredo Elmer Jonhson Rodriguez explicaram sobre o funcionamento do PROSA.

²⁶¹ Lázaro reporta-se à versão preliminar do “Projeto Político-Pedagógico da Suplência” (Betim, 1996).

²⁶² O professor menciona a Profa. Dra. Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca, da Faculdade de Educação da UFMG, que foi assessora da área de Matemática na construção do Projeto Político Pedagógico da Suplência na Rede Municipal de Educação de Betim.

aluno, que se chamava Fábio. Havia alguns alunos que não queriam participar dos projetos, mas ele me disse uma vez: *“Lázaro, eu vou participar porque a gente vê o quanto vocês amam fazer isso. A gente fica até envergonhado de não participar”*. Tem que ter muita maturidade para falar isso e a gente tinha isso ao nosso favor. A gente aprendia muito com eles, a partir das experiências que eles tinham. Era emocionante demais.

Certa vez a gente construiu um telhado, na verdade, uma casa inteira: parede, piso etc. Alguns alunos tinham a profissão de telhadeiro. Nos projetos não precisava de você trabalhar Teorema de Pitágoras muito distante da vida do aluno. Imagina uma pessoa que está há mais de 20 anos sem entrar em uma escola e você chega falando de teorema, hipotenusa, cateto... Não é muito mais fácil você falar de tesoura ou cumeieira? Quando eles falavam assim, eu me sentia muito próximo deles, porque na minha origem também se falava assim. Por isso, eu penso que todo professor, principalmente, tinha que ter uma história de vida fora da sala de aula, que lhe possibilitasse enxergar melhor o ser humano pra ver o que é possível e não criar uma barreira de aproximação.

Eu acho que todo professor tinha que ter uma história de vida pra lidar com o ser humano. Eu, por exemplo, já fui boia-fria e servente de pedreiro, já trabalhei com tudo quanto é tipo de gente, e depois com 18 anos, fui trabalhar num banco. A minha família era assistida pela Sociedade São Vicente de Paulo²⁶³. Por isso, passamos a ajudar. Além disso, tem toda uma história do nosso pai. Antes de ele morrer, trabalhou junto com meus irmãos em terras do governo que depois foram para a construção da barragem de Furnas. Os fazendeiros na época esticaram as cercas e houve uma confusão grande. Junto com o Padre Alberico, a gente lutava por reforma agrária já naquele tempo. Inclusive, um dos meus irmãos se chamava Alberico por causa desse padre. Era também professor, ele morreu no ano passado, com 46 anos, vítima de câncer, infelizmente.

Então, essa história de exclusão social contribuiu para que eu tivesse essa visão de esquerda na minha vida. Dessa forma, quando você chega em sala de aula e convive com essas formas de exclusão social também, você vê isso na sua cara e vê que pode fazer alguma coisa, então, por que não fazer? Se o professor não tem essa história, foi criado todo “pomposinho”, em “berço de ouro”, ele vai criar uma barreira, ele não vai conseguir atingir o aluno. A educação se dá no diálogo e não no silêncio, como dizia Freire.

²⁶³ A Sociedade de São Vicente de Paulo (SSVP) é uma organização e um movimento católico internacional de leigos, fundada em Paris, França, no ano de 1833, que se dedica a obras de caridade. Maiores informações em <http://www.ssvpbrasil.org.br/?pg=sobre_a_ssvp>. Acesso em 28 de abril de 2015.

Hoje, por exemplo, meu filho me contou que o seu professor de Biologia começou a falar mal de medicina na sala, que paga muito mal, que não tem um piso salarial etc. Mas será que ele é professor mesmo? Ou é um professor frustrado falando de médico? Não queria ter aquela profissão? Então tem muitas dessas coisas na educação. Tem gente que atura porque não tem outra saída. Por isso, penso que um filhinho de papai jamais conseguiria ser um professor lá no Guanabara, porque ele não conseguiria ter uma proximidade com o aluno; ele não entende, pois não sentiu na pele o que é ser excluído. Mesmo porque, esse projeto de suplência, no início, era um projeto de inclusão.

Inclusive, o trabalho que desenvolvi na FUNARBE também era de inclusão. Eu coordeno um grupo de violeiros e criamos um projeto que se chama “Quintais”, que acontece toda quinta-feira no quintal da Casa da Cultura²⁶⁴. Tudo que eu faço eu penso em incluir, mas é tão difícil você querer incluir e as pessoas quererem excluir, principalmente o poder público. Então, chega uma hora que você fica sem forças e o próprio incluído também quer excluir. Uma das minhas propostas era de incentivar crianças a participar dos encontros para cantar. E aí, é desafinado mesmo, começa assim, se ele der continuidade, vai melhorando. Porém, o próprio incluso acha que tem gente desafinada cantando e reclama... Por isso, eu sempre digo: “*Ô meu amigo, o ‘Quintais’ não é show, é um projeto de inclusão de pessoas*”. A minha formação musical foi feita na oralidade, então, eu sei o que eu tenho que fazer.

Nesse sentido, penso que todo professor tinha que ter uma formação além da escola e com muita consistência. Se ele quiser, por exemplo, ensinar o Teorema de Pitágoras puro, sem nenhuma aplicação, ele não vai dar conta mesmo, principalmente se for para jovem ou adulto. Uma pessoa que está com 60 anos quer saber de Teorema de Pitágoras? “Fala sério”! Eu estou com 46 anos e não estou querendo saber disso. Diante disso, penso que o professor tem que ter uma história de vida.

Enfim, no fim da década de 1990 eu saí da Educação de Jovens e Adultos e não voltei mais. Depois de saber como estavam as coisas no noturno, aí é que eu desisti mesmo, porque para trabalhar tem que ter proposta. Eu trabalhar para ficar enganando adulto, da forma como está hoje, que é só para dar certificado, eu não quero trabalhar. Se for para ter proposta, inclusive se for para eu crescer junto, eu vou tranquilo, seja o horário que for, até de madrugada se for preciso. Se for para eu levar a minha música, levar a minha formação da oralidade para a sala de aula junto com aquelas pessoas que comungam das minhas ideias, eu

²⁶⁴ Lázaro refere-se à Casa da Cultura Josephina Bento, importante espaço cultural da cidade de Betim, local onde se realizam diversos eventos. Informação disponível em < <http://imphic.ning.com/forumtopics/historico-da-casa-da-cultura>>. Acesso em 29 de março 2015.

vou. Se for para ter diálogo, eu vou. Mas da forma como está hoje... Não há uma discussão de avaliação em nenhuma série, nem para adolescente, nem para criança, nem para jovem, nem para adulto. Não há mais possibilidades de fazer cursos para progredir na carreira. Quando eu era mais novo, que eu estava lá com meus 26, 27 anos, eu fazia cursos fora do meu horário à noite, mas valia a pena, pois havia um plano de carreira, que foi fundamental naquela época. Às vezes eu nem queria participar, mas ia e acabava gostando e depois ia a outros. Hoje, nem isso! Não tem plano de carreira.

Acabei desistindo dos concursos da Receita Federal. Eu adoro ser professor, odeio é ser desorganizado. Eu acho que professor não tem que andar molambento; é uma falta de respeito um professor mal vestido na sala de aula; isso é muita falta de respeito com ele mesmo. A aparência é fundamental, é o respeito que você tem pelo seu aluno. Eu gosto muito de dialogar, meu interesse pela educação é esse. Quando eu era adolescente, eu achava que queria fazer era Medicina. Hoje eu fico pensando, principalmente depois que acompanhei meu irmão por muito tempo no hospital, que se eu tivesse sido médico, seria um péssimo profissional, ficar sentado em uma cadeira trabalhando para não sei quem, não iria me agradar. Acho que é por isso que estou na educação até hoje, porque eu vejo ainda, aliás, eu não vejo, eu tenho certeza que é por aqui, esse é o caminho, até para eu ter paciência com os meus filhos, por exemplo. Eu tenho dois filhos. Eles têm mania de escrever e ficavam guardando. Eu fui juntando e fizemos um livro também, pela lei de incentivo²⁶⁵. Agora que eles estão mais adolescentes, eu acho que param tudo, começam a negar, é uma fase de mais conflito, precisamos ter mais paciência.

Agradeço muito o convite. Para mim, falar de Educação é sempre muito gratificante, no sentido de me engrandecer como profissional. Falar de Educação de Jovens e Adultos em uma época em que eu me sentia importante, me sentia parte do processo... Nessa época, nós éramos mais valorizados como professores.

²⁶⁵ O livro chama-se “Entre pipas e rabiolas”, de autoria de Lázaro Mariano Alves Júnior, publicado em 2011.

Maria do Carmo Amaral Gomes da Mata (Carminha)

Meu nome de batismo é Maria do Carmo Gomes Amaral da Mata, mas as pessoas me chamam de Carminha. É muito interessante a minha história. Meus pais moravam aqui em Betim e decidiram se mudar para Florestal devido a questões financeiras. Eu nasci lá, mas na minha certidão estão registrados três lugares: Florestal, Valetim e Pará de Minas, porque eram somente distritos. Eu sou a sétima filha dos meus pais, de um total de doze irmãos. Depois, voltamos para Betim, eu tinha três anos de idade e moro aqui até hoje. Eu sou a 13ª filha do meu pai. Ele já tinha sido casado, ficou viúvo e casou com minha mãe. Eu sou de uma geração que não sofreu muito por ficar longe dos pais. Meus irmãos tinham que ficar, às vezes, na casa de algum dos meus irmãos mais velhos por parte de pai, por diversos motivos.

A minha formação básica se deu toda aqui em Betim, no Grupo Escolar “Conselheiro Afonso Pena”. Fiz o primeiro, segundo, terceiro e quarto ano, depois eu fiz o exame de admissão. A admissão naquela época era interessante, pois havia prova de seleção para a 1ª série ginásial, que é como se fosse a 5ª série. Quando terminava o ano letivo, alguns professores voluntários se colocavam à disposição dos alunos que quisessem fazer um curso preparatório para essa prova. Por isso, tenho uma recordação muito boa das “Laras”, Maria do Carmo Lara²⁶⁶ e Maria Tereza Lara²⁶⁷, irmãs. Elas davam aula nesse curso preparatório gratuito nas férias para os alunos, é por isso que eu gosto muito delas.

Fiz o curso ginásial no Colégio Normal Oficial de Betim, que depois passou a se chamar Escola Estadual “Amélia Santana Barbosa”. Nessa escola, eu também cursei o magistério, porque lá em casa todas as mulheres fizeram esse curso. Minha mãe ficou viúva muito cedo, com 48 anos; eu tinha 15 anos na época, então era um orgulho para ela saber que as filhas eram formadas. Ela havia estudado somente até a 3ª série. No curso de magistério, eu me apaixonei por ser educadora. Minha mãe me falava que eu fechava a porta do meu quarto e ficava dando aula usando a porta do guarda-roupa como quadro. Quando eu tinha 11 anos, fui professora do MOBREAL²⁶⁸. Minha mãe falava que morria de medo quando eu saía, porque morávamos um pouco longe do local das aulas e eu tinha que descer, passando por

²⁶⁶ Maria do Carmo Lara assumiu sua primeira gestão como prefeita de Betim pelo Partido dos Trabalhadores no período de 1993 a 1996.

²⁶⁷ Maria Tereza Lara atualmente é deputada estadual, em sua 4ª legislatura. Já foi secretária municipal de educação de Betim (1976-1981) e vereadora (1993-1996 e 1997-1998).

²⁶⁸ O MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização, foi criado pela Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967. Segundo Haddad (2000, p. 114), passou a se configurar como um programa que, por um lado, atendesse aos objetivos de dar uma resposta aos marginalizados do sistema escolar e, por outro, atendesse aos objetivos políticos dos governos militares”.

dentro dos quintais de várias casas. Eu batia de porta em porta para conseguir alunos para o MOBRAL. Foi minha primeira experiência em sala de aula.

Depois, no último ano do curso de magistério, a Maria Tereza Lara, que era Secretária de Educação e também nossa professora, orientava-nos para qual escola deveríamos ir para fazer o acompanhamento de uma turma. Era escolhida uma escola municipal, de acordo com o perfil de cada aluna. Eu ajudei muito no “Raul Saraiva”²⁶⁹, e no “Gigante da Vila”. Ia para lá todo dia ajudar as professoras com os alunos com mais dificuldade. Na época, a gente não era obrigada a fazer essa espécie de monitoria, mas depois passou a ser obrigatório. Eu gostava muito desse trabalho e sempre falava que se tive algum aluno que não estava sabendo ler e escrever, era só me falar que eu ia. Eu tinha esse interesse.

Eu concluí o curso de magistério em 1977. Naquele ano, a minha irmã que era professora trabalhava no Afonso Pena. Hoje ela é aposentada. Ela adoeceu e eu fui levar os papéis na escola para ela. Coloquei-me à disposição da escola caso não arranjassem professor, porque eu estava quase terminando o magistério. A diretora me aceitou, gostou do meu trabalho e me contratou mesmo sem me formar. Naquela época, não se contratava professor sem ter a formação. Então, desde 1977 eu sou professora. Comecei lecionando para a 5ª série. Eu substituí a minha irmã um pouco mais de mês e depois saí. Em seguida, outra professora saiu de licença e eles me chamaram novamente. Em 1978, me casei.

Eu queria muito continuar os estudos e fazer Educação Física, porque eu gostava de esporte. Só que a gente casa e o marido acha que é dono da gente... Então, eu o deixei acreditar que era meu dono durante três anos. A gente foi conversando e acordamos que era o momento de eu cursar uma faculdade e fui procurar um vestibular para fazer. Acho que ele acreditou que eu não conseguisse, mas fiz o vestibular na FAFI-BH²⁷⁰ e passei. Porém, não havia Educação Física e, dos cursos que eles ofereciam, o que me conquistou foi Pedagogia. Eu acho que foi uma ótima escolha. O curso foi muito bom, os professores eram excelentes, principalmente os específicos. Eu aprendi muito e me formei em 1985.

A minha habilitação no curso de Pedagogia foi de Supervisão, mas poderia ter escolhido Orientação Educacional ou Inspeção Escolar. A gente sabia que quem tivesse o curso de Pedagogia poderia dar aula para o curso de Magistério do 2º grau. Só que, naquele ano, eles já exigiam ter mais disciplinas de metodologias; por isso, encabecei um movimento

²⁶⁹ Carminha cita as Escolas Municipais “Raul Saraiva Ribeiro”, localizada no bairro Brasiléia e “Antônio D’Assis Martins”, conhecida como “Gigante da Vila”, situada na região central. São duas dentre as escolas mais antigas da cidade.

²⁷⁰ FAFI-BH é a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Belo Horizonte. Em 1999, tornou-se o Centro Universitário de Belo Horizonte, hoje conhecida como UNI-BH.

junto com as colegas da faculdade e fizemos um curso intensivo de férias só com as metodologias, que nos deu o direito de lecionar nos cursos de Magistério. Com isso, eu tenho habilitação nas matérias pedagógicas, Sociologia, Filosofia e mais algumas coisas. Por causa dessa habilitação eu trabalhei muitos anos no Magistério. Eu gosto muito de ser professora.

Nesse meio tempo, eu estava trabalhando na Prefeitura, eu já havia entrado na Rede Municipal de Educação, em 1978. Naquela época não havia concurso, era celetista²⁷¹; fui ser concursada em 1986. Inclusive, esse concurso foi interno, não era aberto. Aconteceu somente para regularizar a vida funcional de quem estava trabalhando há mais tempo na Prefeitura.

Comecei trabalhando no “Gigante da Vila”. Como não havia muitos profissionais formados em Betim, a supervisora do “Gigante”, que também era supervisora do “Afonso Pena”, me convidou para trabalhar lá, pois não havia concurso, a admissão era por indicação. Então, foi fácil começar. Na época, não existia uma cultura de se fazer Magistério, isso era para poucos, depois é que foi aumentando.

Depois que me formei na graduação, eu quis continuar e fiz pós-graduação em Metodologia do Ensino Superior, no Instituto de Educação. Também foi um curso muito bom, eu convivi com vários profissionais das mais diversas áreas. Eram advogados, dentistas, psicólogos que queriam ser professores. Foi interessante, porque eles viam em nós, que éramos da área da área de Educação, uma sabedoria incrível. Quando se falava de aprendizagem, por exemplo, eles não sabiam nada, então nós éramos muito valorizadas no curso (risos). Tanto que eles não aceitavam que nós, pedagogas, supervisoras naquela época, ficássemos juntas; cada uma tinha que ir para um grupo diferente e ajudá-los. Ser professor fazia a diferença naquele curso.

Certo tempo atrás, eu fiquei triste quando acabaram com o curso de Magistério em nível médio, apesar de que agora ele está voltando. Segundo um professor que eu tive no meu curso, “*toda mulher deveria fazer Magistério*”. É uma espécie de um pré-conceito, porém, sadio, porque a área de Educação é muito ampla e dá base até para criar os filhos, ser mais responsável pelas coisas etc. Na época, mais ou menos no fim da década de 1990, acabaram com os cursos profissionalizantes. A mesma coisa aconteceu com os cursos de Educação de Jovens e Adultos. Agora, o governo está voltando a oferecer cursos profissionalizantes, quem sabe não volta também com um projeto bom para jovens e adultos?

²⁷¹ Chama-se de regime celetista, “a associação funcional entre o Estado e o empregado é de natureza contratual, regida pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT)”. O regime de trabalho não é estatutário. Informação disponível em < <http://jconcursos.uol.com.br/portal/noticia/concursos/regimes-juridicos-contratacao-concursos-44769.html>>. Acesso em 27 de abril de 2015.

Na Rede Municipal de Betim, eu comecei a trabalhar como pedagoga em 1986, à noite, com alunos de uma faixa etária maior, com mais dificuldade de aprendizagem ou que paravam de estudar. A minha bandeira era o ensino noturno. O prefeito da cidade na época tinha um carinho muito grande com o “Gigante da Vila”; ele disse que não admitia ver a escola não sendo utilizada à noite. Quando eu fui para lá, só havia três turmas de ensino regular e, mesmo assim, iriam finalizar, pois havia muita indisciplina, evasão e repetência. Fui com o desafio de abrir mais turmas e fazer um bom trabalho, porque sempre gostei muito do ensino noturno.

Em 1993, quando a Maria do Carmo assumiu a Prefeitura, ela me convidou para trabalhar na Secretaria de Educação. Lá se discutia sobre tudo, menos sobre ensino noturno. Eu questioneei: “*Ah, não, mas e o ensino noturno? Não vamos falar nada?*”. Então, começamos um movimento, nos colocando junto com os professores do ensino noturno. Na época, além do ensino regular, também era oferecido um curso profissionalizante de contabilidade no Gigante. Nessa mesma época, logo que iniciamos esse trabalho, começou uma discussão, em nível nacional, sobre educação escolar de jovens e adultos.

Um tempo depois, fomos obrigados a encerrar o ensino profissionalizante, pois foi promulgada uma lei que proibia o município de arcar com esse nível de ensino, bem como com o ensino de segundo grau, que hoje é o Ensino Médio. Muitas vezes, as pessoas não entendem essas questões políticas e dizem que foi “fulano” que acabou com os cursos, mas não é bem assim. A nova lei tinha sido publicada e o município deveria arcar com o Ensino Fundamental, que na época era dos 7 a 14 anos e hoje é de 6 a 14 anos. Atualmente, estão incluindo a Educação Infantil, que o município deve se comprometer em oferecer.

Enfim, fui para a Secretaria de Educação em um período em que a maioria das escolas da rede oferecia o noturno regular, porém, com resultados muito insatisfatórios. Era muito comum uma turma de 20 alunos terminar o ano letivo com sete, oito alunos no máximo, sendo que desses, apenas dois ou três eram aprovados. Era desse jeito! Por isso, começamos a trabalhar para tentar reverter esse quadro.

No “Gigante da Vila”, já existia um projeto para estudantes jovens e adultos em que se pensava na acolhida dessa pessoa que não estudou, de modo a incluí-la no processo para que continuasse. Então, o projeto de uma educação diferenciada para estudantes jovens e adultos se iniciou lá mesmo e, a partir disso, começamos a dar assessoria aos professores que quisessem, com encontros semanais, visto que era em horário extra-turno.

Esses encontros de formação aconteciam todas as terças à tarde e eram remunerados. Inicialmente começaram apenas conosco, da secretaria, depois ampliamos para as escolas. A

gente falava sobre as possibilidades de se trabalhar com projetos em que todas as disciplinas estivessem engajadas. Nós elaborávamos o planejamento com eles, que sempre levavam uma tarefa para executar durante a semana, até o próximo encontro. Era uma coisa bem dinâmica, não era só ouvir, ler ou escrever.

Os alunos também tinham que dar o retorno, se aquilo estava agradando ou não, através de avaliações, relatos, de exposições... A gente fazia muitos momentos culturais interativos. Aconteciam trocas entre as escolas mesmo. Houve uma época em que nós fizemos a troca por região, não só de escola para escola, por exemplo, a região do Imbiruçu²⁷² com a região central.

Na época, iniciamos esse projeto, que chamamos de suplência, com quatro escolas, mas rapidinho cresceu e fomos ampliando. A escola participava por adesão, depois acabou sendo um projeto do ensino noturno. Eu trabalhei na coordenação do ensino noturno junto com a Isabel²⁷³. Na época, não se falava em segmento, era suplência de 1ª à 4ª séries e de 5ª à 8ª série. Depois, começou-se a se falar em Educação de Jovens e adultos, primeiro segmento e segundo segmento, cada um com duração de dois anos. Se, por exemplo, um aluno tivesse parado na terceira série e estivesse iniciando o curso agora, ele entraria no primeiro segmento e cursaria dois anos. Se ele parou no 7º ano, ele vai entrar no segundo ano da suplência? Não, ele cursava os dois anos. Era muito comum falar que o curso era semestral, mas, na verdade, o curso era fechado.

Quando iniciei no noturno, o público era bem misturado. Havia tanto adultos quanto jovens. Estes tomavam “bomba” no diurno e não queriam mais ficar lá. Também, para eles era uma vaidade, pois iam para o noturno fazer tudo, menos estudar. Então, o professor tinha que ser muito criativo para manter esse aluno dentro de sala, uma questão de disciplina mesmo. O adulto, às vezes, deixava de ir para a escola porque não aguentava os jovens. A suplência não foi pensada especificamente para os adultos. Como era um curso dinâmico, os dois tipos gostavam e, com o tempo, passaram a conviver melhor.

Um diferencial que eu percebia na suplência é que os professores trabalhavam em uma perspectiva mais ampla do que era o curso e qual o seu público, pois ele atendia estudantes jovens ou adultos trabalhadores. Por isso, era necessário ter um diferencial. Um exemplo disso é começar a aula às 18 horas. Se isso acontecia, é como se a gente dissesse para o aluno: “*Olha, você não chega no primeiro horário*”. No entanto, existia uma lei que obrigava a se ter um número fixo de dias letivos e de carga horária. Então, os professores iam tentando

²⁷² Imbiruçu é uma região de Betim composta por diversos bairros da cidade.

²⁷³ Isabel de Sousa Oliveira e Silva era pedagoga na Rede Municipal de Betim e faleceu em 2010.

contornar essas questões, fazendo com que não se perdesse a característica de jovens e adultos. Além disso, que a suplência de 5ª a 8ª série tivesse um elo com o primeiro segmento, pois até então era muito difícil a suplência de primeira à quarta série, havia poucos alunos.

Nesse sentido, para elaborar o projeto de suplência, a gente estudava muita sobre direitos, cidadania e ética. Nós realizávamos muitos encontros culturais e organizávamos excursões. Porém, a gente via que não podíamos deixar o conteúdo acadêmico de lado. Diante disso, surgiu a necessidade e a possibilidade de se fazer uma parceria com a Faculdade de Educação da UFMG²⁷⁴. Um professor a gente já conhecia, o Edmar²⁷⁵, de Matemática. Ele foi indicando outros professores que tinham essa característica de ajudar a construir um currículo de acordo com a realidade, com a participação de professores e alunos. Tivemos conosco também a Iria²⁷⁶, a professora de Ciências, a Corina²⁷⁷, professora de História... Não me lembro de todos, mas tivemos muita gente boa, ligada às ideias de Paulo Freire. Inclusive, no início do projeto, o próprio Paulo Freire veio fazer um palestra geral na cidade, para a qual as cidades vizinhas foram convidadas. Eu falo que Betim dormia em berço esplêndido!

Lembro-me que o grupo de professores de Matemática era muito unido. Nas formações, a gente fazia uma dinâmica de oferecer várias opções de literatura e os grupos escolhiam qual texto queriam discutir para repassar as ideias em forma de uma apresentação. A intenção era criar momentos de troca mesmo. O grupo da Matemática gostava bastante de ler teorias e escolheram “Pedagogia do Oprimido”²⁷⁸ para apresentar. Eu via que foi o despertar deles, pois viram o que poderiam fazer para que o aluno não ficasse oprimido.

Nas discussões específicas de conteúdo, eu via que eles começavam a trabalhar com material concreto e disso faziam várias imagens, em parceria com a Arte. Como não havia professor de Arte na suplência, eles faziam muitos trabalhos artísticos envolvendo o que tinha sido construído nas aulas de Matemática. Eles apresentavam os trabalhos em momentos interativos ou em uma noite cultural, por exemplo.

Havia vários relatos de alunos que tinham medo de Matemática e passaram a não ter medo mais. Mas, para isso, nos encontros de terça-feira esses professores trabalhavam muito. Com as formações, os professores desenvolveram bons planejamentos, o que acredito que contribuiu para ele eles perdessem um pouco desse medo. Entretanto, quando chegava

²⁷⁴ Universidade Federal de Minas Gerais

²⁷⁵ Edmar Henrique Rabelo é professor de Matemática aposentado do Centro Pedagógico da UFMG e atuava prestando assessoria a diversas escolas e redes de Belo Horizonte e região metropolitana.

²⁷⁶ Carminha refere-se a professora Iria Luiza de Castro Melgaço, do Centro Pedagógico da UFMG.

²⁷⁷ Não tivemos informações sobre esta professora.

²⁷⁸ Livro de autoria de Paulo Freire, “Pedagogia do Oprimido” foi escrito em 1968 e publicado no Brasil somente em 1974.

naquelas matérias de quem hoje está no 8º ano, que é a antiga 7ª série, por exemplo, que envolviam muito cálculo, “x”, Teorema de Pitágoras, de tudo isso os alunos tinham muito medo.

Era muito interessante quando esses professores trabalhavam com geometria. Eles fizeram muitos quadros pintados e os alunos explicavam quais figuras eram aquelas, inclusive, explicando algumas formas que eles usavam nas aulas de Matemática. Quase todas as escolas do grupo fizeram esse trabalho, porque era um projeto que foi trabalhado nos encontros de formação. Havia um planejamento para executar.

Um projeto que foi muito bom também foi na Escola “Barão do Rio Branco”. Eles trabalhavam muito com gincana, que era realizada através de cálculos. Havia algumas situações-problema para os alunos resolverem e ganhava pontos a equipe que acertasse. Creio que isso ajudou muito esses estudantes a se desprender um pouco e estudar mais, não ter medo da Matemática.

A nossa metodologia de trabalho era basicamente por projetos. Dentro desses trabalhos, a Matemática tinha um papel importante, pois envolvia desafio, lógica e cálculo. Claro que a Matemática não queria ficar só nisso, então o grupo de professores sempre fazia alguma atividade artística cultural.

Desses projetos, é tão difícil falar o que era mais interessante, porque havia o lado do aluno e do professor... Então para mim, como educadora, o mais interessante era ver o envolvimento dos professores nos planejamentos e na busca de metodologias diferentes para atingir o aluno, que é uma coisa que a gente precisaria resgatar hoje. A pedagogia de projetos é muito interessante, permite trabalhos diferenciados e os professores elaboravam tudo juntos, desde a escolha do tema, o que iriam fazer... Eram trabalhos muito ricos. Como os planejamentos aconteciam entre as escolas, aumentava ainda mais a possibilidade de criação, de pensar em mais alternativas para se alcançar um resultado positivo. Por esse motivo, as possibilidades não se restringiam a um grupo específico, era de 9, 10, 12 grupos diferentes. Além disso, havia muita produção de material, o professor não ficava só no “cuspe e giz” ou no livro didático. Afinal, a gente não tinha livro, não seguia nenhum; também não tínhamos nenhum material específico, era tudo construído pelo grupo.

As reuniões eram tão boas que a gente conseguia até o salão do Clube Rodoviário²⁷⁹ de graça para isso. Eu e Isabel fazíamos uma solicitação por escrito e a gente ganhava o espaço. Imagina toda semana uma instituição liberar um espaço para você estar com os

²⁷⁹ O Clube Atlético Rodoviário possui um salão que já foi muito utilizado para eventos na área de educação em Betim.

professores! Lá é enorme, então o grupo de Ciências ficava com a Iria, o grupo de Matemática com o Edmar... Enfim... A gente, da coordenação, passava por todos os grupos e, no final, todos se uniam num círculo para socializar e finalizar a nossa tarde. Na outra semana, já discutíamos como criar um projeto em cima de todo aquele estudo e das discussões que tivemos. Quando era um grupo menor, nós acompanhávamos todos os encontros, ajudando na organização de material e nas discussões. Também fazíamos visitas às escolas, para ver como eles estavam e participar de algum seminário que eles faziam.

Os professores não vinham toda semana. Quando era para estudar algo específico eles vinham e deixavam tarefas para nós, da coordenação. Nós tínhamos que estudar também, mandar para eles a produção que fizeram em conjunto para que na próxima vinda, eles já trouxessem a intervenção que fizeram. Está achando que era “mamão com açúcar”? Não era, dava muito trabalho. Mas era só alegria. Acredito que esse estilo de formação de professores funcionaria hoje, mas com quem quisesse... O professor atualmente está muito desgastado. Eles querem tudo, menos dar aula! É professor e não quer dar aula, é professor e não quer aluno...

Com base nas primeiras discussões e assessoria que tivemos, elaboramos em conjunto um projeto para a suplência, mas que não chegou a ser publicado oficialmente²⁸⁰. Circulou apenas internamente entre as escolas e o grupo de professores. Esse documento continha um pouco das discussões que nós fazíamos nas formações.

Depois desse movimento da suplência, veio então a “Escola Democrática”, com o objetivo de universalizar o ensino. A ideia básica era que todos aprendessem uns com os outros; não só o professor ensinava, mas aprendia também. Esse movimento veio para unificar, em que todos são corresponsáveis. Esse não foi um movimento apenas para o ensino diurno, com a implantação dos “ciclos de ensino e aprendizagem”. Havia também discussões para o ensino noturno. Até então, a suplência tinha sua “cara”, sua identificação, mas o ensino regular diurno ainda não. O pressuposto principal era ampliar essa questão da universalidade da educação, para que todos os segmentos pudessem estar dentro do projeto maior. Naquela época é que foram publicados aqueles livretinhos; inclusive, tem um sobre escola noturna. Todo o material, desde a suplência até a “Escola Democrática”, era elaborado com os grupos.

Assim sendo, a ideia da “Escola Democrática”, portanto, era implantar os “ciclos de ensino e aprendizagem” em toda a Rede Municipal, inclusive no noturno. O grupo acreditava que fosse dar mais qualidade no ensino para os alunos. Particularmente, eu não participei da

²⁸⁰ Carminha reporta-se à versão preliminar do “Projeto Político-Pedagógico da Suplência” (Betim, 1996).

implantação do CEAN, apenas das discussões iniciais. Era uma discussão que não me agradava muito. Ia ser implantada uma proposta de Educação de Jovens e Adultos nos mesmos moldes do iniciozinho do noturno, só ia mudar o nome. Não iam mais começar as aulas às 19 horas, eu não concordo, iam começar às 18 horas, essa foi uma das questões. A intenção é que melhorasse, mas acho que não deu certo. Foram mudando as concepções de quem estava na organização na época. Quando mudou-se a gestão, mudou a cabeça, que por sua vez, fez mudar a concepção, mudou tudo. Também se começou a discutir muito sobre o que se gasta e, com isso, o município foi reduzindo a oferta.

Em 1999, eu assumi a coordenação do PROSA também. O nome do curso não tem nada a ver com o que significa, é Programa Suplementar de Educação de Jovens e Adultos. A ideia desse nome é porque as aulas sempre começavam através de uma prosa, como se fosse uma conversa com um conhecido, ou com um indivíduo lá na esquina. Além disso, o educador, ou monitor, era sempre alguém do próprio bairro, porque naquela época as pessoas tinham vergonha de falar que não sabiam ler e escrever. A gente acreditava que isso facilitaria a aproximação com o aluno.

Esse curso funcionava em espaços alternativos, que poderiam ser uma igreja, uma creche, a sede de sindicato, por exemplo. A duração era de um ano e meio até dois anos. A Rede Municipal de Educação dava a certificação; a gente mandava o nome desses alunos para uma escola “x” que providenciava o documento. Os alunos também poderiam fazer uma classificação depois, para cursar as séries finais do Ensino Fundamental. Algumas turmas do PROSA, inclusive, funcionavam durante o dia. Havia muitas senhorinhas que nunca tinham estudado e iam aprender a ler e a escrever. Dessa turma, algumas foram para o ensino regular, para dar continuidade. Nessas fotos tem umas senhorinhas muito lindinhas²⁸¹.

Também havia o curso de suplência de primeira à quarta série na escola formal. A gente pensava na possibilidade de unir os dois, pois o PROSA tinha melhores resultados que a suplência. Porém, em 2000, o PROSA terminou e o ensino de jovens e adultos nas séries iniciais passou definitivamente para a escola formal.

Depois que se formou a última turma do PROSA, em 2000, eu voltei para a escola. Fui para o “Hercílio”²⁸², que tinha um projeto pedagógico interessante, pois a direção da escola era muito diferente das outras, ouvia os professores e a comunidade. O Alfredo²⁸³ também foi para lá nessa época. Essa escola tinha um projeto legal. Os professores naquela época já

²⁸¹ Nesse momento, Carminha mostra uma pasta com diversas fotos de trabalhos desenvolvidos pelas turmas do PROSA.

²⁸² Carminha reporta-se à Escola Municipal “Hercílio do Espírito Santo”, atualmente extinta.

²⁸³ Carminha cita o colega Alfredo Rodriguez, que também é nosso colaborador na pesquisa.

tinham esses momentos de estudos que somente agora é que foram implantados na rede. Era um projeto mais interno da escola, mas em forma de semana de estudo, não havia uma organização uniforme, fechada. Em algumas semanas, o aluno tinha algumas aulas e em outras semanas não. Dessa forma, o aluno poderia ter uma sequência da aprendizagem e o professor um tempo maior para estudar e preparar suas aulas. Nesse momento de estudo, o professor fazia seus planejamentos, estudava e atendia os alunos com dificuldade. Por isso, nessa escola sempre havia projetos de alunos com dificuldade de aprendizagem. Lá eu trabalhava durante o dia, pois a escola não tinha ensino noturno. Foi um período em o terceiro turno começou a diminuir a oferta e se reduziram bastante as escolas que ofereciam. Essa escola, por sua vez, também fechou, no ano de 2007.

Depois, eu vim para o “Antônio Tereza”²⁸⁴, que estava sendo inaugurando, trabalhar com o 3º e o 4º ciclo. Aqui, por exemplo, nunca conseguimos ter o noturno. Quando eu vim trabalhar aqui, nós tentamos colocar o terceiro turno porque eu acredito que a escola tem que estar próxima do aluno, para ele chegar com calma. Se ele tiver que ir na sua casa para depois voltar para a escola, não dá; ele cansa e desanima.

Em 2009, eu saí e fui trabalhar com o Pró-Jovem Urbano²⁸⁵, que é um programa do Governo Federal que todo município pode ter, uma espécie de educação de jovens excluídos e marginalizados. O sucesso do programa depende de o município se organizar e conseguir os jovens, o que não é nada fácil. Para conseguir levá-los, por exemplo, a gente batia de porta em porta e mesmo assim era difícil. Os jovens não iam, não queriam estudar; iam mais por causa dos R\$100,00 que, para eles, era muito pouco, pois ganham muito mais com outras coisas. Mesmo com essas dificuldades, era muito bom esse trabalho. Eu formei uma turma completa e depois saí. O governo atual finalizou a turma que restava e depois não abriu mais²⁸⁶.

Atualmente, eu não tenho conhecimento de como está funcionando o noturno. Parece-me que se trata de uma espécie de exame de massa, só certificação mesmo. Se a pessoa

²⁸⁴ A pedagoga menciona a Escola Municipal “Antônio Tereza dos Santos”, localizada no bairro Senhora das Graças em Betim. É a escola em que ela trabalha atualmente,

²⁸⁵ Pró-jovem urbano é um projeto do governo federal que busca “elevar a escolaridade de jovens com idade entre 18 e 29 anos, que saibam ler e escrever e não tenham concluído o ensino fundamental, visando à conclusão desta etapa por meio da modalidade de Educação de Jovens e Adultos integrada à qualificação profissional e o desenvolvimento de ações comunitárias com exercício da cidadania”. Informação disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=17462&Itemid=817>. Acesso em 09 de abril de 2015. O curso tem duração de 18 meses e é realizado presencialmente e a distância. Ao participar do programa, os alunos recebem uma bolsa mensal de R\$100,00.

²⁸⁶ O projeto foi retomado na cidade no ano de 2014, segundo o Diário Oficial de Betim. Informação disponível em <http://www.betim.mg.gov.br/arquivosorgao/orgaooficial_7_960_1_17062014.pdf>. Acesso em 10 abril 2014.

marcou um “x” e teve sorte de marcar a letra certa, acertou 50%, passou... Betim sempre teve um índice altíssimo de analfabetos. Até hoje, pesquisa recente afirma que a cidade tem mais de 24 mil jovens que não concluíram o Ensino Fundamental, ou seja, 5% da população. Acho que Betim deveria olhar para esse público novamente, assim como foi naquela época.

APÊNDICE G

Cartas de Cessão de Direitos



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL



CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS

Eu, Darli de Souza Dias,
RG nº M-3.201533, declaro ceder a Ana Rafaela
Correia Ferreira, RG nº MG-10.647.454, sem quaisquer restrições, os
direitos sobre a utilização gravação da entrevista que lhe concedi
em 05/09/14, com duração de 2 horas e 17 min e,
também, os direitos sobre a textualização (a mim apresentada e por mim
conferida e validada) do referido registro oral.

NOME COMPLETO: Darli de Souza Dias
DATA: 01/06/15

Darli de Souza Dias
ASSINATURA DO COLABORADOR DA PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL



CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS

Eu, Alfredo Elmer Johnson Rodriguez
RG nº M-3 813 658, declaro ceder a Ana Rafaela
Correia Ferreira, RG nº MG-10.647.454, sem quaisquer restrições, os
direitos sobre a utilização gravação da entrevista que lhe concedi
em 15/09/2014, com duração de 1 hora e 24 min
também, os direitos sobre a textualização (a mim apresentada e por mim
conferida e validada) do referido registro oral.

NOME COMPLETO: Alfredo Elmer Johnson Rodriguez
DATA: 13/05/2015

Alfredo E. Johnson Rodriguez
ASSINATURA DO COLABORADOR DA PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL



CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS

Eu, Letícia Maria Simões Magalhães,
RG nº M 814.250, declaro ceder a Ana Rafaela
Correia Ferreira, RG nº MG-10.647.454, sem quaisquer restrições, os
direitos sobre a utilização gravação da entrevista que lhe concedi
em 22/09/14, com duração de 45' e,
também, os direitos sobre a textualização (a mim apresentada e por mim
conferida e validada) do referido registro oral.

NOME COMPLETO: Letícia Maria Simões Magalhães
DATA: 07/05/15

Letícia Maria Simões Magalhães
ASSINATURA DO COLABORADOR DA PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL



CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS

Eu, Pedro Mauro Bicalho Cavalcanti,
RG nº M-3-578.220, declaro ceder a Ana Rafaela
Correia Ferreira, RG nº MG-10.647.454, sem quaisquer restrições, os
direitos sobre a utilização gravação da entrevista que lhe concedi
em 22/09/2014, com duração de 34 minutos e,
também, os direitos sobre a textualização (a mim apresentada e por mim
conferida e validada) do referido registro oral.

NOME COMPLETO: Pedro Mauro Bicalho Cavalcanti
DATA: 05/05/2015

P. Bicalho
ASSINATURA DO COLABORADOR DA PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL



CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS

Eu, Luiz Carlos da Cunha,
RG nº 3.849.828, declaro ceder a Ana Rafaela
Correia Ferreira, RG nº MG-10.647.454, sem quaisquer restrições, os
direitos sobre a utilização gravação da entrevista que lhe concedi
em 23/09/2014, com duração de 30 min. e,
também, os direitos sobre a textualização (a mim apresentada e por mim
conferida e validada) do referido registro oral.

NOME COMPLETO: Luiz Carlos da Cunha
DATA: 07-05-2015

Luiz Carlos da Cunha
ASSINATURA DO COLABORADOR DA PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL



CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS

Eu, Luíza Imaculada de Barros,
RG nº M-4.924.735, declaro ceder a Ana Rafaela
Correia Ferreira, RG nº MG-10.647.454, sem quaisquer restrições, os
direitos sobre a utilização gravação da entrevista que lhe concedi
em 24/09/14, com duração de 31 min. e,
também, os direitos sobre a textualização (a mim apresentada e por mim
conferida e validada) do referido registro oral.

NOME COMPLETO: Luíza Imaculada de Barros
DATA: 15/05/15

Luíza Imaculada de Barros
ASSINATURA DO COLABORADOR DA PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL



CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS

Eu, Silvana A. Ferreira B. Carmalhos,
RG nº M3.570658, declaro ceder a Ana Rafaela
Correia Ferreira, RG nº MG-10.647.454, sem quaisquer restrições, os
direitos sobre a utilização gravação da entrevista que lhe concedi
em 29/09/14, com duração de 1 hora e 37 minutos,
também, os direitos sobre a textualização (a mim apresentada e por mim
conferida e validada) do referido registro oral.

NOME COMPLETO: Silvana A. Ferreira B. Carmalhos
DATA: 18/05/2015

Silvana A. Carmalhos
ASSINATURA DO COLABORADOR DA PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL



CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS

Eu, Taíto Pereira Maia,
RG nº M6.7567271, declaro ceder a Ana Rafaela
Correia Ferreira, RG nº MG-10.647.454, sem quaisquer restrições, os
direitos sobre a utilização gravação da entrevista que lhe concedi
em 03/10/2014, com duração de 50 minutos e,
também, os direitos sobre a textualização (a mim apresentada e por mim
conferida e validada) do referido registro oral.

NOME COMPLETO: Taíto Pereira Maia
DATA: 05/05/2015

Taíto Pereira Maia
ASSINATURA DO COLABORADOR DA PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL



CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS

Eu, Mônica Chakabuisand Domingues,
RG nº M62293756, declaro ceder a Ana Rafaela
Correia Ferreira, RG nº MG-10.647.454, sem quaisquer restrições, os
direitos sobre a utilização gravação da entrevista que lhe concedi
em 07/10/2014, com duração de 1.10 min e,
também, os direitos sobre a textualização (a mim apresentada e por mim
conferida e validada) do referido registro oral.

NOME COMPLETO: Mônica Chakabuisand Domingues
DATA: 18/05/2015

[Assinatura]
ASSINATURA DO COLABORADOR DA PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL



CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS

Eu, Mônica Raquel de Azevedo,
RG nº MG3232863, declaro ceder a Ana Rafaela
Correia Ferreira, RG nº MG-10.647.454, sem quaisquer restrições, os
direitos sobre a utilização gravação da entrevista que lhe concedi
em 24/10/14, com duração de 52 min e,
também, os direitos sobre a textualização (a mim apresentada e por mim
conferida e validada) do referido registro oral.

NOME COMPLETO: Mônica Raquel de Azevedo
DATA: 11-05-2015

[Assinatura]
ASSINATURA DO COLABORADOR DA PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL



CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS

Eu, Danilo José de Sousa,
RG nº M-4.342.977, declaro ceder a Ana Rafaela
Correia Ferreira, RG nº MG-10.647.454, sem quaisquer restrições, os
direitos sobre a utilização gravação da entrevista que lhe concedi
em 27/10/14, com duração de 1h 02 min e,
também, os direitos sobre a textualização (a mim apresentada e por mim
conferida e validada) do referido registro oral.

NOME COMPLETO: Danilo José de Sousa
DATA: 06/05/15

[Assinatura]
ASSINATURA DO COLABORADOR DA PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL



CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS

Eu, Pozara Sabino,
RG nº M3499142, declaro ceder a Ana Rafaela
Correia Ferreira, RG nº MG-10.647.454, sem quaisquer restrições, os
direitos sobre a utilização gravação da entrevista que lhe concedi
em 27/10/14, com duração de 1:02 e,
também, os direitos sobre a textualização (a mim apresentada e por mim
conferida e validada) do referido registro oral.

NOME COMPLETO: Pozara Sabino
DATA: 13/05/15

[Assinatura]
ASSINATURA DO COLABORADOR DA PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL



CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS

Eu, Justina Beatriz Valdez,
RG nº MG. 750.972, declaro ceder a Ana Raífela
Correia Ferreira, RG nº MG-10.647.454, sem quaisquer restrições, os
direitos sobre a utilização gravação da entrevista que lhe concedi
em 28/10/2014, com duração de 1 hora e 37 min. e,
também, os direitos sobre a textualização (a mim apresentada e por mim
conferida e validada) do referido registro oral.

NOME COMPLETO: Justina Beatriz Valdez
DATA: 26/05/2015

Justina Beatriz Valdez
ASSINATURA DO COLABORADOR DA PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL



CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS

Eu, Cordovil Neves de Souza,
RG nº MG. 1.451.526, declaro ceder a Ana Raífela
Correia Ferreira, RG nº MG-10.647.454, sem quaisquer restrições, os
direitos sobre a utilização gravação da entrevista que lhe concedi
em 29/10/14, com duração de 1h05 min e,
também, os direitos sobre a textualização (a mim apresentada e por mim
conferida e validada) do referido registro oral.

NOME COMPLETO: Cordovil Neves de Souza
DATA: 12/05/2015

Cordovil Neves de Souza
ASSINATURA DO COLABORADOR DA PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL



CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS

Eu, Eliana Maria Batista Lima,
RG nº MG. 4.139.578, declaro ceder a Ana Raífela
Correia Ferreira, RG nº MG-10.647.454, sem quaisquer restrições, os
direitos sobre a utilização gravação da entrevista que lhe concedi
em 04/11/14, com duração de 2:00 e,
também, os direitos sobre a textualização (a mim apresentada e por mim
conferida e validada) do referido registro oral.

NOME COMPLETO: Eliana Maria Batista Lima
DATA: 14/05/15

Eliana M.B. Lima
ASSINATURA DO COLABORADOR DA PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL



CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS

Eu, Lázaro Mariano Alves,
RG nº MG. 4.000.183, declaro ceder a Ana Raífela
Correia Ferreira, RG nº MG-10.647.454, sem quaisquer restrições, os
direitos sobre a utilização gravação da entrevista que lhe concedi
em 24/11/14, com duração de 1h30 min e,
também, os direitos sobre a textualização (a mim apresentada e por mim
conferida e validada) do referido registro oral.

NOME COMPLETO: Lázaro Mariano Alves
DATA: 11/05/15

Lázaro Mariano Alves
ASSINATURA DO COLABORADOR DA PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL



CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS

Eu, Maria do Carmo Gomes Amaral da Mata,
RG nº M1700848, declaro ceder a Ana Rafaela
Correia Ferreira, RG nº MG-10.647.454, sem quaisquer restrições, os
direitos sobre a utilização gravação da entrevista que lhe concedi
em 09/12/2014, com duração de 59' e,
também, os direitos sobre a textualização (a mim apresentada e por mim
conferida e validada) do referido registro oral.

NOME COMPLETO: M^{te} do Carmo Gomes Amaral da Mata
DATA: Betim, 11 de maio de 2015

Maria do Carmo Gomes Amaral da Mata
ASSINATURA DO COLABORADOR DA PESQUISA