

RAQUEL SILVEIRA MARTINS

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO EDUCADOR DE HISTÓRIA NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM OLHAR NA SALA DE AULA

MONOGRAFIA DE BACHARELADO

DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO

Mariana, 2008.

RAQUEL SILVEIRA MARTINS

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO EDUCADOR DE HISTÓRIA NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM OLHAR NA SALA DE AULA

Monografia apresentada ao Curso de História da Universidade Federal de Ouro Preto como parte dos requisitos para obtenção do grau de bacharel em História.

Orientador(a): Ms. Fernanda
Aparecida Oliveira Rodrigues Silva

DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO

Mariana, 2008.

*“Sou fascinada pela História, porque quando a gente
“pega” pra estudar a gente percebe a mudança! Sabe o
que me incomoda? A gente se horrorizar com o que
aconteceu há 200 anos, como a escravidão, e não se
horrorizar com o que acontece hoje!”*

Professora Irene

**A todos aqueles que ainda se horrorizam com a condição do Brasil, e lutam para
melhorá-la através da educação.**

Agradecimentos

Um curso de graduação não é feito só, nem é resultado de um esforço completamente pessoal, deixo aqui minhas sinceras palavras a pessoas imensamente importantes em minha vida.

Agradeço aos meus pais, por sofrerem comigo, mas, ao longe, noites de insônia, saudade e frio. Estou voltando para casa.

A Esther e Dara Lulu, pelo carinho, amor e abraços fraternos.

Ao João Pedro, pela atenção, cumplicidade, amizade e amor fraterno.

Ao Leandro, meu amor, minha vida, por ser sempre tudo que eu precisei e por esperar tudo isso passar para que nossos dias sejam realmente completos.

A República Lumiar, por me impor tantos e tão grandes obstáculos, que, com força, superei. Estou certa de que assim cresci, agora sei meu lugar no mundo e sei o lugar que desejo ocupar.

Às eternas lumianas, Dya, Mini, Fifi, K-ssa, Splik e Pagú (mesmo que apenas em meu coração) por me ensinar como se vive uma república em Ouro Preto, pela amizade e por “clarear de vez Lumiar”.

Às amigas Sarah Fazzenaro e Júlia Freire Perini, pela companhia nos jantares, almoços e pelas conversas que desejo pelo resto de minha vida.

A equipe do PEJA/UFOP e todos os anônimos e “famosos” que ouvi em palestras e conversas em Fóruns de EJA e nos ENEJA’s onde me fiz também uma educadora e uma cidadã comprometida com a mudança social do país.

Por fim, mas não menos importante, a querida prof. Ms. Fernanda Ap. Rodrigues Silva, pelas orientações feitas com tanta atenção e amizade, por lançar luz nos caminhos da Educação e da EJA, e também no mundo acadêmico.

A presente monografia se insere nas discussões do campo da Educação de Jovens e Adultos no Brasil dos dias de hoje. O enfoque principal do trabalho recai sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas dentro das salas de aula dessa modalidade na disciplina de História. O objetivo maior do trabalho é alcançar os fatores principais que influenciam esses educadores no planejamento e na execução das aulas. Para conclusão da pesquisa, utilizou-se da análise de dados coletados através da observação de aulas bem como de respostas dos sujeitos pesquisados a um questionário. A escolha dos três sujeitos dessa pesquisa, que embora em número reduzido tenham proporcionado um *corpus* de dados suficientes para tecer reflexões sobre o tema, está embasada em critérios de exclusão que tomavam por base o grau de ensino que ministravam e a escola. Portanto, a pesquisa se insere nas de cunho qualitativo cuja maior parte dos dados está agrupada em descrições e reflexões. Para a interlocução dos dados coletados a pesquisa dialoga com as discussões no campo da formação de educadores e do ensino nos últimos vinte anos no Brasil, bem como de algumas discussões prementes na EJA tal como a entrada dos jovens nessa modalidade de ensino.

This monograph is part of the discussions of the field of Education for Youth and Adults in Brazil of today. The main focus of the work falls on the educational practices developed within the classrooms of this education in the discipline of history. The goal is to achieve greater work of the main influences of these educators for planning and implementing lessons. To complete the survey was used in the analysis of data collected through observation of classes as well as responses of the subjects studied a questionnaire. The choice of the three subjects of this research, although few in number that have provided a corpus of data sufficient to make reflections on the theme, is based on criteria of exclusion which took based on level of education that ministers and the school. So the search is part of the imprint quality where most of the data is grouped in descriptions and reflections. For the communication of data collected to research presents discussions in the field of training of educators and education over the last twenty years in Brazil as well as the favored sites of EJA as the entry of young people in this type of education.

Resumo.....	IV
Abstract.....	IV
Sumário.....	V
Lista de tabelas e gráficos.....	VI
1- Introdução.....	7
1.1- Educação de Jovens e Adultos (EJA).....	10
1.2- Ensino de História.....	18
1.3- Metodologia.....	24
1.4- Desenho do estudo.....	28
2- Os educadores ou a relevância da formação inicial.....	30
2.1- Escola: espaço(s) de formação docente.....	31
2.2- Dos Anos de Chumbo para cá: concepções de formação de educadores.....	36
2.3- A formação inicial dos sujeitos pesquisados: heranças e marcas.....	42
3- As quatro paredes da sala de aula: relevâncias do lado de dentro e de fora.....	53
3.1- Paulo Freire: em busca de uma educação libertadora.....	54
3.2- Imagens quebradas: olhares sobre o ambiente escolar.....	58
3.3- Influências pessoais: concepções dos educadores.....	61
3.4- Influências de fora da sala: organização escolar.....	70
3.5- Influência dentro das salas: a onda jovem.....	80
4- Palavras finais ou Conclusão.....	89
5- Anexos.....	95
5.1- Questionário respondido pelos educadores.....	95
Questionário – Ensino de História na EJA.....	96
Dados pessoais.....	96
Contato.....	96
Formação acadêmica.....	96
Formação “prática”.....	96
Relacionamentos.....	97
Educação de Jovens e Adultos.....	98
5.2- Questionário respondido apenas pela professora Teodora.....	100
5.3- Música “Candidato Caô Cão”, do grupo O Rappa.....	101
6- Bibliografia e referências bibliográficas.....	103

Lista de tabelas e gráficos

Tabela 1.....	43
Tabela 2.....	47
Tabela 3.....	47
Tabela 4.....	64
Gráfico 1.....	11
Gráfico 2.....	11
Gráfico 1 e 2.....	11

1 - Introdução

As páginas que se seguem são, em muito, fruto das expectativas, dos anseios e também das experiências das minhas trajetórias pessoal e acadêmica que, desde o mês de março de 2005, vêm sendo traçadas no curso de História na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Portanto, as primeiras palavras deste trabalho apresentam as justificativas para a escolha do objeto e da delimitação temática.

A presente monografia nasceu dos anseios pessoais que me acompanharam nos últimos semestres do curso de História. Preocupações estas que se voltam para o cotidiano da sala de aula. Isso porque é este o local onde serão colocados em prática muitos dos conhecimentos e discussões teóricas que preencheram várias horas vivenciadas no Instituto de Ciências Humanas e Sociais da UFOP. Embora as aulas não versassem sobre o ensino dos conteúdos elencados no currículo oficial de História para o Ensino Fundamental e Médio, nem de conteúdos que empreendessem discussões sobre o campo da Educação, a preocupação sobre essas questões acabam sendo freqüentes nos graduandos que optam pela Licenciatura.

Dentre as várias preocupações e discussões, aquela que mais me chamava a atenção voltava-se para a compreensão das práticas pedagógicas dos professores de História de uma maneira geral, sem com isso distinguir turmas e/ou modalidades de ensino. Partindo do pressuposto de que minha

concepção sobre a formação de educadores estava arraigada na idéia de que a Universidade seria a responsável pela minha formação quase definitivamente, preocupava-me não perceber as discussões profundas sobre a Educação e o ensino de História dentro do espaço da Universidade. Imaginava o dia em que entraria em uma sala de aula, sem ao menos saber o modo como planejar uma aula e, tal expectativa, além de me frustrar diante do curso e da UFOP, apavorava-me.

Diante da necessidade pessoal de entrar em contato efetivo com a Educação procurei uma atividade dentro da UFOP que me possibilitasse vivenciar, ao menos em parte, o cotidiano das atividades educativas. Procurei, então, não professores que pudessem me incluir em projetos de iniciação científica, mas atividades de Extensão que fossem voltadas ao ensino.

O primeiro contato com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) se deu em meados de maio de 2007 quando entrei para o grupo do Programa de Educação de Jovens e Adultos da Universidade Federal de Ouro Preto (PEJA/UFOP). Aí pude conhecer e presenciar o dia-a-dia de turmas de alfabetização nessa modalidade de educação. Além do contato com o cotidiano escolar, o ingresso no grupo possibilitou também conhecimento sobre a área. Através de estudos de bibliografia, de elaboração de material de apoio aos alfabetizadores, de acompanhamento em sala de aula das atividades de alfabetização, a escrita de artigo na área e constante aproximação com o campo da EJA em diferentes espaços – UFMG, UFV, Secretarias Municipais

de Educação – acrescentou-me tanto em conhecimento para o exercício futuro como educadora e também como brasileira que anseia por melhores condições sociais. Dessa forma, a entrada no grupo foi mais que um complemento à formação acadêmica, possibilitou-me o contato com discussões profundas sobre a situação do país, da Universidade, dos cursos de Licenciatura e trouxe algo mais do que os conhecimentos acadêmicos: um posicionamento político diante de inúmeras questões que são caras àqueles envolvidos com a Educação.

A imersão no campo da EJA aliada ao contato com os debates sobre a Educação, com as metodologias de ensino e material didático apropriados para essa modalidade de educação possibilitou que as dúvidas que me angustiavam se voltassem para o estudo de metodologias de ensino na EJA, em específico no segundo segmento do Ensino Fundamental.

Ao iniciar uma busca por autores que se debruçam sobre os estudos que envolvem o Ensino Fundamental nessa modalidade, deparei-me com um grande vazio de pesquisas na área. Esse vazio impulsionou-me a escrita do projeto para a execução dessa monografia na tentativa de apresentar um estudo ao campo. A questão que se coloca a esse projeto e, conseqüentemente norteou a pesquisa, busca atingir o cotidiano das aulas de História na Educação de Jovens e Adultos. Esse trabalho tenta esclarecer e apresentar alguns fatores que influenciam o planejamento e a execução dessas aulas dos educadores de História na modalidade EJA.

Os debates e discussões que aqui serão apresentados se encontram no bojo de dois grandes campos: o Ensino de História e a Educação de Jovens e Adultos. As confluências entre essas duas áreas serão de grande importância para o enfoque nas discussões posteriores a partir dos dados coletados durante a pesquisa. Portanto, dialogaremos com alguns autores, seus entendimentos, tendências e propostas para a Educação de Jovens e Adultos, bem como para o Ensino de História.

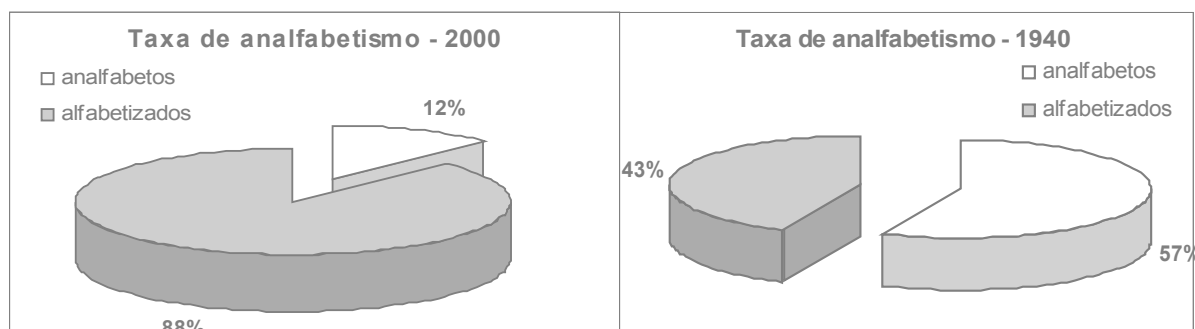
1.1 - Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Antes de iniciar o debate sobre as questões que emergem no campo da EJA nos dias atuais é importante apresentar brevemente o surgimento das discussões sobre a educação de adultos no país.

A preocupação com os altos índices de analfabetismo no Brasil ganha maior enlevo em meados da década de 1940. Nesse momento, o que se almejava era a formação dos adultos a serem incorporados no trabalho das fábricas, numa época em que a produção industrial entrava em forte crescimento. A concepção de educação para adultos está intimamente atrelada à necessidade de preparação de mão-de-obra. Nos índices de analfabetismo no Brasil de 1940 e de 2000, divulgados em maio de 2007 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), observam-se que na década de 1940, os iletrados eram mais da metade da população¹. Ações emergenciais foram elaboradas, porém, em forma de campanhas e programas de cunho

¹ Vide gráficos 1 e 2, na próxima página.

Gráfico 1 e 2



Fonte 1: <http://noticias.uol.com.br/ultnot/2007/05/25/ult23u363.jhtm>. Acesso em 27/09/2008.

assistencialista. Ainda que a urgência pela alfabetização de adultos, bem como pelas discussões sobre o financiamento e a que esfera de governo caberia cumprir a educação voltada para esses sujeitos, pouca efetividade marcou as iniciativas desse período. Em outras palavras, o que se buscava eram soluções práticas e rápidas para um problema que marginalizava milhões de brasileiros há séculos. As tentativas que floresceram pautadas em uma metodologia voltada para os sujeitos adultos e adolescentes, com base na formação crítica desses educandos, tiveram lugar nas décadas de 1950 e 1960, em especial pelas propostas de Paulo Freire. Tais iniciativas são abortadas pelo Golpe Militar de 1964.

A educação de adultos que inicialmente esteve ligada a princípios emergenciais e de cunho assistencialistas somente ganha o respaldo do direito com a promulgação do artigo 205 da Constituição Brasileira de 1988, no qual está garantido a todos os cidadãos o acesso à Educação. Segundo Cury (2004:1)

“A Educação de Jovens e Adultos não é um presente, nem um favor, tal como antes a própria legislação ou a prática das políticas educacionais a viam. Desde a Constituição de 1988 ela se tornou um direito de todos os

que não tiveram acesso à escolaridade e de todos que tiveram este acesso mas não puderam completá-lo.”

As palavras do autor ressaltam que a princípio a luta por alfabetização e escolarização de adultos voltava-se para a busca de melhores condições aos trabalhadores. E, se junto às iniciativas de 1950 e 1960 estavam atreladas idéias de desenvolvimento social e econômico para o país, após 1988 desponta como luta pelo cumprimento de um direito assegurado pela Lei Maior brasileira para todos os cidadãos sob a forma de direito subjetivo. Além das discussões legais, as campanhas da década de 1940 remetem a outros aspectos importantes para essa modalidade de educação. Dentre esses, citando a importante Campanha de 1947², Di Pierro, Jóia e Ribeiro (2001) procuram tratar das práticas pedagógicas geradas pelo movimento da educação de adultos no país:

“A Campanha de 1947 deu também lugar à instauração no Brasil de um campo de reflexão pedagógica em torno do analfabetismo e suas conseqüências psicossociais; entretanto, ela não chegou a produzir nenhuma proposta metodológica específica para a alfabetização de adultos, nem um paradigma pedagógico próprio para essa modalidade de ensino. Isso só viria a ocorrer no início dos anos 60, quando o trabalho de Paulo Freire passou a direcionar diversas experiências de educação de adultos organizadas por distintos atores, com graus variados de ligação com o aparato governamental.(DI PIERRO et al., 2001:60)

Di Pierro apresenta, em alguma medida, a importância das iniciativas e do trabalho de Paulo Freire no que tange ao pensamento pedagógico voltado

² Em 1947 o Governo brasileiro lança, pela primeira vez, uma campanha de âmbito nacional visando alfabetizar a população. Foram criadas, inicialmente, dez mil classes de alfabetização em todos os municípios do país. Como não se tinha uma tradição, um acúmulo de experiências e de estudos sobre como alfabetizar adultos, o discurso em torno da campanha, os argumentos didáticos e pedagógicos tinham como ênfase a educação das crianças. Em uma publicação destinada aos professores – *Guia do Alfabetizador* – um dos mentores da Campanha, Professor Lourenço Filho assim se expressou: “É mais fácil, mais simples e mais rápido ensinar a adultos do que a crianças.”(Adaptado do site <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2003/baf/tetxt1.htm> acessado em 02/09/2008)

para os educandos adultos. Freire (1987; 1996) propõe uma metodologia para a alfabetização de adultos que visa em especial ao desenvolvimento da criticidade do educando, através de temas que lhe são caros, ou seja, que emergem do seu cotidiano.

Para elaborar tais propostas, que se edificam em suas obras, Freire a elabora a partir de sua própria experiência como educador e de reflexões marxistas. Embora utilize esta vertente de pensamento, Freire é muito influenciado por mensagens e questões significativas à pregação cristã católica. De modo que, além de uma proposta pedagógica, suas falas enviam uma mensagem de amor e esperança pautados na educação humanizadora e na mudança da sociedade injusta e excludente.

Ao falar sobre as propostas freireanas, Osmar Fávero (2003) aponta que:

“A proposta do Paulo Freire é basicamente uma proposta de mudança da realidade, de mudança da estrutura social. Se você mantém estrutura social de exploração, se radicaliza essa exploração, (...) você vai ter a escola ruim, você tem analfabetos jovens e adultos, porque a escola não atendeu, ou porque não existia escola, ou porque quem vai à escola não se alfabetiza”. (FÁVERO, em entrevista de julho/2003)

Para Fávero, Freire influenciado por pensamentos marxistas e católicos, propõe que a educação seja um veículo de mudança no pensar e na vida de educadores e educandos e, a partir daí, de transformação social. Para tanto, as aulas tornam-se espaços para trocas de conhecimentos entre os sujeitos que aprendem e que ensinam. Repelindo a educação “bancária”, ou seja, que o educando em sua posição de aprendiz apenas recebe o conhecimento do

educador, Freire reforça em sua obra a metodologia que possibilita o crescimento crítico e social do educando, pautada no seu entorno, em suas relações com o trabalho, família e com a comunidade onde vive.

Tendo em vista a concepção freireana, julga-se que um estudo, uma metodologia, prática ou material voltado para a EJA devam tomar por base os sujeitos educandos. Isso, em especial, significa levar em conta as especificidades que fazem parte dessa modalidade. Assim, tudo que diz respeito à educação de jovens e adultos deve ter por base as peculiaridades desses sujeitos e as particularidades das salas e turmas.

Neste sentido, as reflexões de Marta Kohl de Oliveira (1999), ressaltam alguns dos aspectos importantes no que tange aos sujeitos da EJA de uma forma geral. O primeiro deles diz respeito ao próprio termo que designa essa modalidade de educação: Educação de *Jovens e Adultos*. Apesar da nomenclatura, as especificidades desses educandos não residem apenas na faixa etária. Ou seja, o que os une em turmas dessa modalidade não é apenas a diferença geracional e sim, o fato de terem sido postos à margem do processo de escolarização.

Os adultos e jovens que chegam às salas de aula não tiveram oportunidade de estar ou continuar seus processos de escolarização, muitas vezes na idade tida como “adequada” - dos 7 aos 14 anos. Muitas vezes viviam em localidades onde não havia escola ou era muito longe ou ainda, como na maioria dos casos, abandonaram o estudo para auxiliar os pais na lida

do cotidiano. Em outros casos são freqüentes educandos com uma extensa história de fracasso escolar. Desiludidos acabam por abandonar a escola. Em alguma medida, carregam sentimentos e percepções dessas experiências seja uma imensa valorização, ou uma desconfiança sobre seu próprio potencial num ambiente escolar. Outro aspecto que é caro a esses educandos é sua inclusão na vida social e econômica. São cidadãos muitas vezes inseridos na sociedade, trabalhando grandes jornadas, carregando também necessidades e frustrações. A valorização da educação e o conseqüente retorno às salas de aula, neste caso no segundo segmento do Ensino Fundamental, remetem muitas vezes a um desejo/necessidade de alcançar um cargo melhor ou de mudar de ramo em que trabalham. São educandos que em sua maioria possuem famílias constituídas, tanto em caso de mulheres quanto de homens. Neste sentido, a renda familiar pode estar estreitamente atrelada a esses sujeitos. Estas famílias, se por um lado funcionam como incentivo para o retorno e permanência na escola, por outro lado podem ser motivo de fracasso. Incentivo por que muitos educandos adultos voltam às salas com o objetivo maior de ajudar os filhos nas tarefas escolares e, motivo de fracasso, por vezes não poderem deixá-los só em casa durante o horário de suas aulas.

Esses aspectos, família e trabalho, destacam-se dentre os diversos fatores e acabam sendo os principais pontos para se pensar esses educandos. Uma vez que tais sujeitos são também importantes atores na sociedade, e como tais carregam obrigações pessoais e sociais, vale ressaltar que são

cidadãos inseridos em uma sociedade letrada e hierarquizada. Com relação às especificidades dos alunos jovens e adultos, sobressai nas palavras de Oliveira (1999) que;

“O adulto está inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais de um modo diferente daquele da criança e do adolescente. Traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas.” (OLIVEIRA, 1999:3)

Como bem apontado pela autora o educando adulto carrega consigo uma carga de experiências e relações tanto com outros homens quanto com o mundo, ou seja, tem um saber acumulado que é oriundo desse meio. Tais conhecimentos não podem nem devem ser negligenciados no momento que se planejam as aulas, ou mesmo durante o seu desenrolar. Isso significa que esse adulto/jovem possa perceber a importância do conhecimento vivido e acumulado. Assim, torna-se sujeito ativo na construção de um saber escolar.

Esse aspecto importante remete a questões profundas sobre o conteúdo e a dinâmica das aulas da Educação de Jovens e Adultos, bem como aos objetivos que os educandos almejam alcançar. Nesse aspecto as palavras de Paulo Freire (1996) são essenciais:

“A curiosidade ingênua, do que resulta indiscutivelmente certo saber, não importa que metodicamente desrigoroso, é a que caracteriza o senso comum. O saber de pura experiência feito. Pensar certo do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. Implica o compromisso da educadora com a consciência crítica do educando cuja “promoção” da ingenuidade não se faz automaticamente.” (FREIRE, 1996:14)

As palavras de Freire sintetizam uma necessidade de utilização desses conhecimentos. Em suas palavras, saberes de pura experiência, como base

fundamental ao ensino que se almeja construir na EJA, voltado para a mudança social e econômica desses grupos que freqüentam essas salas é fundamental.

Na confluência das idéias de Oliveira (1999) e Freire (1996), fica latente a importância para o debate e para as discussões em sala dessas experiências e saberes acumulados advindos das experiências e das relações com o mundo. As reflexões de Paulo Freire apontam para a necessidade de utilizar esses saberes como elementos básicos nas discussões em sala de aula, de forma que os educandos possam se sentir parte também do conhecimento, construindo-o a partir de suas experiências e saberes. E mais, acrescenta que tal concepção só tornar-se-ia completamente válida se as aulas para essa modalidade de educação primarem pela dialogicidade. Significa que uma aula dialógica deve buscar tanto as experiências e relações dos educandos com seu entorno quanto as reflexões que esses fazem de seus saberes adquiridos no cotidiano em contraposição a um saber construído através de rigorosos métodos científicos. Dessa forma, seguindo preceitos freireanos acredita-se propiciar o crescimento do senso crítico dos educandos, uma vez que é na discussão e embate de idéias que pode ocorrer.

A aula tida como ideal, entendida aqui como aquela apoiada em discussões e debates, proporcionaria a relação entre o conhecimento científico e aqueles trazidos pelos educandos oriundo de experiências e do senso comum. Essa proposta visa ainda ao conhecimento em “comunhão”, ou seja,

de forma que educadores e educandos possam construir conhecimentos juntos em posição de igualdade entre si. A máxima de Freire: “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. (FREIRE, 1987:39) reforça essa idéia. Uma aula “em comunhão” proporcionaria que educadores e educandos crescessem tanto criticamente quanto como cidadãos inseridos em uma sociedade.

1.2-Ensino de História

Devido à delimitação temática, além de apontar e discutir brevemente as questões que envolvem a Educação de Jovens e Adultos é importante apresentar as discussões e embates que são correntes no Ensino de História. Isso porque este trabalho busca apontar interlocuções entre esses dois temas tomando por base a sala de aula. Apesar de ser uma disciplina que tradicionalmente está incluída no currículo da Educação Básica no Brasil, em especial nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, ainda são grandes os debates que giram em torno do Ensino de História para essa modalidade de educação. Dentre esses, alguns se destacam e serão melhor esmiuçados e discutidos a frente.

O que mais chama a atenção, tomando por base principalmente reflexões de Selva Guimarães Fonseca (1995, 2003) e Silma do Carmo Nunes (1996), educadoras de História e estudiosas do tema em questão, é a apropriação por parte dos profissionais da Educação Básica das pesquisas e

discussões correntes no campo da historiografia. O saber acadêmico produzido nas universidades são tomados como superiores àqueles que são produzidos nas salas de aula, locais muitas vezes julgados como impossíveis de propiciarem a produção de conhecimento histórico relevante. Essa concepção não se limita às universidades. Vai além ao adentrar as concepções pessoais de educadores e da equipe pedagógica que auxilia na construção da escola de Educação Básica.

A concepção geral que se tem do saber escolar está associada a um grande grau de depreciação, na posição de devedor dos conhecimentos acadêmicos. Os educadores têm sua função voltada para a assimilação da produção historiográfica, para a mera reprodução guardando apenas as devidas modificações para o Ensino Fundamental. Sobre essas discussões, ao tratar da importância e dos espaços de discussões que os currículos voltados à educação escolar têm tomado nas Universidades, uma vez que se julga necessário a presença de conhecimento acadêmico histórico nesses currículos, Katia Maria Abud (2007) aponta que:

“Essa idéia se apóia numa concepção que vê o conhecimento escolar como uma versão simplificada do conhecimento científico e considera que sua didática tem como objeto realizar de forma adequada essa simplificação, (...)” (ABUD, 2007: 108)

Abud salienta que o conhecimento produzido no âmbito escolar é desconsiderado em meio à excessiva valorização daquele oriundo dos meios acadêmicos. De forma que, o saber proposto nas salas de aula da Educação

Básica por todo país que se busca ensinar aos educandos seja apenas uma versão simplificada do conhecimento acadêmico.

Dessa concepção algumas conclusões e relações podem ser apontadas:

- 1º Supervalorização do professor das Instituições de Ensino Superior (IES), e conseqüente desvalorização do professor da Educação Fundamental, tanto nos meios acadêmicos quanto profissionais.
- 2º Importância que a formação inicial assume aos egressos dos cursos de Licenciatura uma vez que são as raízes das concepções sobre a historiografia e sobre o papel professor da educação básica e de seu trabalho.

Outro ponto importante para o debate sobre o Ensino de História, bem posto por Abud (2007), diz respeito às metodologias para o ensino da disciplina. A partir de suas palavras é possível inferir que, nesta perspectiva o trabalho docente da Educação Básica se limitaria a simplificar os conhecimentos oriundos da esfera acadêmica, e, as metodologias para esse nível de ensino visariam apenas à assimilação dos conhecimentos acadêmicos em linguagem simplificada pelos educandos. Haja vista que o trabalho docente restringir-se-ia apenas a essa tarefa, além de desvalorizar o trabalho do docente da Educação Básica, essa concepção também desmerece o estudo, aprofundamento e busca por metodologias mais adequadas a cada faixa de ensino ou modalidade.

Uma vez que se parte da noção de que o trabalho do educador reveste-se tanto dessas concepções quanto das políticas educacionais e do ambiente escolar em que está inserido, as questões acima apontadas remetem também ao papel das concepções filosófico-políticas no que tange a formação do educador de História e suas relações com as práticas pedagógicas. Sobre essa questão são importantes as palavras de Silma do Carmo Nunes (1996):

“[O educador de História] delinea sua prática pedagógica e educativa calcada em concepções e tendências filosóficas de educação que mediarão o seu trabalho cotidiano em sala de aula” (NUNES, 1996:13-14).

Salienta-se que a esfera pedagógica, no que se refere ao trabalho docente, não se limita apenas às concepções que esses educadores carregam da formação inicial, tradicionalmente vinculada a espaços de formação de professores. Tais pensamentos se relacionam e mantêm relações profundas com as esferas de discussões políticas e filosóficas. Espaços que são também de formação, entretanto não se restringem aos muros das Universidades.

Além do campo da subjetividade do educador de História, é importante apresentar alguns aspectos sobre metodologias de ensino que dizem respeito a esses educadores. No que cabe à delimitação aqui escolhida, ou seja, referindo-se ao Ensino de História, o debate maior se concentra no uso e assimilação dos livros didáticos. Em texto sobre o tema, Fonseca (2003) expõe o enorme crescimento da produção de livros didáticos voltados para o Ensino de História. Impulsionados por leis e incentivos estatais, a indústria editorial se concentrou na produção de obras cada vez mais diversificadas e também coerentes com os currículos e diretrizes educacionais. Entretanto, é importante

apontar que a utilização de apenas uma obra básica, o que ocorre em diversas turmas, se assemelha ao pensamento acima apontado sobre a simplificação dos conteúdos, e mera assimilação de fatos e personagens. Numa perspectiva excludente, fixa a idéia de que a História é feita de atores “únicos” e não de sujeitos históricos. Nas palavras da autora, “o uso de um único livro, única fonte, acaba por simplificar a forma do currículo e do conhecimento na sala de aula”. (FONSECA, 2003:55). Assim, o livro didático acaba sendo usado por esses educadores como a única fonte de estudos dentro das salas de aula, formando nos educandos uma concepção de “história como verdade absoluta”. (FONSECA, 2003:55).

Além de salientar as dificuldades e imensos campos de debates para o Ensino de História e o fazer docente, é preciso apontar as perspectivas que são buscadas para o ensino dessa disciplina hoje. Utilizando mais uma vez as palavras de Fonseca (2003):

“O ensino de história é um campo complexo, no qual atuam diferentes propostas de saber e poder, cabendo aos professores de história o papel fundamental de desenvolver um ensino que contribua para a formação do pensamento crítico e reflexivo, para a construção da cidadania e para a consolidação da democracia.” (FONSECA, 2003:56)

As palavras de Fonseca, situam o ensino dentro do bojo das diversas matizes da historiografia, ao mesmo tempo que aponta o educador como aquele que têm em mãos a opção de escolha. A frase ressalta o que o ensino de História prioriza: *formação do pensamento crítico e reflexivo*. Diante das

elucidações traçadas, em especial sobre os objetivos tanto da EJA quanto do Ensino de História, cumpre pensar nas suas possíveis relações.

Logo, apesar de terem sido apresentados aqui apenas alguns itens para o debate sobre a Educação de Jovens e Adultos o objetivo principal se situa nas discussões entre os dois limites temáticos desse trabalho: “Ensino de História e a Educação de Jovens e Adultos: é possível apresentar relações entre o que se propõe para as aulas de EJA e o que tem sido posto para as aulas de História”?

Acredita-se que seja possível apontar alguns aspectos em que convergem as propostas da EJA e da História para a educação, tendo em vista sempre a questão das aulas e de seu planejamento. Como apresentado, o Ensino de História no contexto da EJA deve visar ao crescimento da criticidade dos educandos, atrelado à concepções que têm como cerne os sujeitos com apoio dos pensamentos freireanos, bem como outras leituras sobre a EJA, em especial às que se referem às especificidades dos educando. Esse é um dos objetivos da Educação de Jovens e Adultos em uma perspectiva que vise à mudança da sociedade e daqueles que nela se encontram *oprimidos*. Portanto, o entrelaçamento entre os conteúdos históricos voltados para as questões sociais e políticas do passado tornam-se campo propício para o debate e as discussões referentes ao tempo presente. Pensa-se que as aulas e os educadores que se pautam nesses princípios podem vir a valorizar, em discussões e debates, os conhecimentos que esses educandos carregam. Dessa

forma essas aulas, quando dialógicas, combinadas o respeito às especificidades dos educandos a debates de questões históricas, aparecem como locais para a formação humana e cidadã. Em nossa opinião, caminhos para a mudança social.

1.3-Metodologia

O resultado da pesquisa, tem como ponto norteador as aulas de História na Educação de Jovens e Adultos. O objetivo principal em observá-las e analisá-las encontra-se em identificar e analisar alguns elementos que acabam por influenciar o planejamento e a execução das aulas, em especial o modo como a vida social do educando aparece interfere no planejamento das aulas.

As fontes principais para a pesquisa estiveram divididas em dois momentos de coleta principais. O primeiro deles constou da observação de aulas de professores de História. A seleção desses educadores resguardava alguns critérios como: ministrar aulas em turmas do segundo segmento do Ensino Fundamental em escolas da rede municipal de Ouro Preto/MG. Tal seleção esteve também condicionada às facilidades, preocupações e entraves postos pela direção de algumas escolas. A observação dessas aulas ocorreu em dias espaçados – ou seja, em uma semana nas quartas e quintas-feiras, na outra nas sextas e segundas, por exemplo –, totalizando em torno de 20 horas³ de

³ Apesar de considerada pequena, a carga horária voltada para a obtenção dos dados foi suficiente para entender o andamento das aulas e as questões principais sobre o seu planejamento e execução, embora, com certeza, não esgote todas as situações, dados e questões que possam emergir desse ambiente.

cada sujeito da pesquisa, de forma que foi possível observar as diferentes classes em que o professor ministrava aulas.

Os dados de potencial interesse em tais ambientes estavam ligados à forma como o planejamento do educador era executado em sala de aula, o modo como os alunos percebiam e procuravam intervir nas aulas, colocando ou não seu cotidiano e suas percepções sobre o que estava sendo discutido. No entanto, a observação das aulas, bem como as conversas e o “estar próximo” do educador, no sentido de acompanhá-lo em situações e ambientes diferentes da sala, como a cantina, as salas dos professores ou até o caminhar até a escola, inseriram na pesquisa dados bastante relevantes que não faziam parte dos objetivos esboçados no projeto dessa pesquisa, a princípio. Esses dados dizem respeito aos sentimentos desses educadores no que tange os educandos, à escola e a seu próprio trabalho. São dados importantes para a compreensão de sua prática. Além dos educadores, alguns dados sobre a escola e a organização dessa foram obtidas através de conversa informal com a direção das escolas, alguns pontos como a entrada dos jovens na EJA e a organização por módulos foram esclarecidos e debatidos.

A pesquisa como um todo possui um caráter qualitativo, verificado inicialmente pelos tipos de dados coletados. Em sua maioria compõem-se de descrições de aulas e observações feitas pelo pesquisador. No entanto, outros, como textos utilizados e conversas com os sujeitos da pesquisa, poderão ser apontados, logo, importa traçar algumas considerações sobre tal característica.

Tomando por base reflexões de Menga Lüdke e Marli André (1986), apontam-se cinco características que principais das pesquisas com esse cunho.

A primeira delas diz respeito ao ambiente em que se dá a coleta de dados da pesquisa qualitativa. Segundo as autoras, é preferível o “ambiente natural e o pesquisador é seu principal instrumento de coleta” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986:11), ou seja, para a pesquisa com essa ênfase é necessário o contato direto e prolongado do pesquisador com o meio. Tal procedimento se justifica pela importância do contexto para a análise da questão pesquisada. As segunda e terceira características tratam de questões sobre os dados obtidos e do processo de coleta. Os dados são em maioria descritivos, ou seja, descrição de situações, depoimentos, relatos, dentre outros e o processo para obtê-los é voltado às situações nas quais ocorrem. Em outras palavras, da observação no momento e no local em que ocorrem. Tais características são de fundamental importância uma vez que as pesquisas qualitativas visam analisar questões que estão inseridas em um ambiente, contexto e situação específicos. As quarta e quinta características tratam da subjetividade nessas pesquisas, tanto no que tange as fontes, haja vista essas pesquisas visam descrever e presenciar situações e analisá-las a partir da “perspectiva do participante” (LÜDGE & ANDRÉ, 1986:12), quanto a análise desses dados que se dão através de um processo que as autoras chamam de indutivos. Não ligada a hipóteses previamente elaboradas, mas produzidas a partir da obtenção das fontes, com

estreito vínculo, portanto, com a subjetividade do pesquisador e com o modo como ele pensa e elabora seu trabalho.

De forma semelhante às características apresentadas acima, deu-se a obtenção dos dados analisados nessa pesquisa. As observações das aulas foram feitas no contexto em que ocorriam, ocasionando contato pesquisador/sujeito pesquisado e do meio em as situações pesquisadas ocorriam, bem como a busca pela visão dos participantes sobre todo o processo. Assemelham-se ainda a qualidade dos dados que foram coletados, são o todos descritivos: transcrições de aulas, ambientes escolares, percepções pessoais e respostas a um questionário.

As respostas ao questionário dizem respeito à segunda fase de obtenção dos dados. Após a observação das aulas de cada educador, esses foram convidados a responder um questionário⁴ que trata especificamente de algumas características das aulas, tanto do planejamento quando do decorrer da aula. O questionário busca elucidar alguns elementos que se mostraram importantes para o planejamento e execução das aulas durante a fase anterior de coletas de dados como: a formação inicial e continuada dos educadores e a presença em grande número de jovens nas salas de aula.

Por fim ressalta-se o caráter qualitativo da pesquisa verificado nas estratégias metodológicas utilizadas para a análise dos dados, bem como para sua obtenção, dando ênfase à subjetividade do sujeito pesquisado e às hipóteses e questões que foram sendo levantadas durante o processo de

⁴ Em “Anexos”. p. 96

obtenção dos dados e serão apresentadas em pormenores junto às reflexões de diversos autores nos capítulos posteriores.

1.4- Desenho do estudo

Nessa parte final da Introdução, apresentamos um esboço das discussões e questões que estão esmiuçadas no trabalho. A partir das interlocuções com diversos autores que se debruçam sobre a temática da Formação Docente, do Ensino de História e da Educação de Jovens e Adultos, serão apresentadas as análises dos dados.

O primeiro capítulo trata das especificidades da formação inicial dos educadores, sujeitos dessa pesquisa. Em meio a dados sobre suas formações, buscar-se-á empreender um debate sobre a formação docente inicial e continuada em espaços educativos ou não, através da vivência e convivência. Cumpre assinalar ainda que se delinearão discussões sobre a formação de educadores de História no Brasil durante as duas últimas décadas e, especialmente, as concepções que são herdeiras essa época no campo da formação de docentes hoje e na formação dos sujeitos da pesquisa.

O segundo capítulo empreende uma análise dos dados obtidos através das observações e das respostas fornecidas pelos sujeitos da pesquisa ao questionário. As discussões contidas nesse capítulo versam sobre importantes elementos influenciadores da prática pedagógica dentro do espaço escola, mas

não somente, delinea debates que são caros ao campo da EJA hoje, como a presença maciça de jovens nas salas de aula.

A terceira parte da monografia contém as conclusões obtidas através da análise dos dados⁵, juntamente à reflexões sobre a EJA e o ensino de História. Por fim, espera-se que os resultados dessa pesquisa sejam uma iluminadura para o campo da EJA, que preencham um pequenino espaço no vazio dos estudos sobre essa modalidade de educação.

⁵ Cumpre assinalar que, por termo de compromisso assinado por educadores e pesquisador, os primeiros terão suas identidades mantidas em sigilo, portanto serão tratados por nomes fictícios. A escolha desses nomes, que da identidade dos sujeitos guarda apenas o sexo, é uma homenagem ao professor Dr. Celso Taveira que em suas aulas ensina mais que História Medieval, mas também lições de como ser “um bom professor”. Os nomes escolhidos são de duas imperatrizes e um imperador do Império Bizantino, Irene, Teodora e Teófilo, que viveram entre 717 e 867, em Constantinopla, atual Istambul e à época, Império Cristão do Oriente.

2- Os educadores ou a relevância da formação inicial

Uma vez que se busca clarear as questões a respeito das aulas no Ensino de História na EJA, parte-se da noção de que a formação inicial e continuada dos educadores, são momentos essenciais quando se referem à elaboração, execução e planejamento dessas aulas. Este primeiro capítulo visa a uma maior compreensão dos sujeitos que foram investigados nessa pesquisa levando em conta suas formação inicial e continuada.

Haja vista a dificuldade e a resistência de muitos educadores em permitir um elemento “estranho” na sala de aula, seria impossível elaborar essa pesquisa sem a importante colaboração desses três educadores que ministram aulas de História na EJA. Apesar das diferenças entre suas personalidades, formações e carreiras, bem como entre a realidade pessoal e escolar a que estão submetidos, esses sujeitos guardam entre si algumas semelhanças importantes para o entendimento da forma como suas aulas são elaboradas e executadas.

Nessa primeira seção o enfoque principal se voltará para a análise da formação dos educadores, diga-se em especial a graduação e a carreira no magistério. Norteada pelas elucidações de diversos autores, a análise que se segue busca compreender de que modo a formação acadêmica e continuada desses educadores interferem na dinâmica, elaboração e nas concepções desses

educadores sobre seu trabalho, bem como seu olhar sobre as aulas – planejamento e execução – e, sobretudo, em relação aos educandos.

2.1 - Espaço(s) de formação docente

A maior parte dos dados apresentados foram coletados nos questionários realizados após as observações das aulas e, apesar de serem idênticas as perguntas, foram elaboradas a partir de semelhanças e diferenças verificadas entre as aulas dos três educadores. Muitas perguntas visavam alcançar a forma como os educadores pensavam tais aspectos específicos das aulas. Sobre a formação inicial, o que se almejava alcançar eram as percepções que os educadores carregavam daquele momento. Ao mesmo tempo, buscaram-se as semelhanças e diferenças de suas formações, localizando a época em que freqüentaram as instituições formadoras, uma vez que a filosofia político pedagógica sobre a formação docente sofreu variações no decorrer do tempo, as quais são retratadas nas legislações pertinentes.

As informações e dados obtidos, alguns por meio do questionário e outros através de conversas e discussões, foram tabuladas e dispostos na tabela 1 apresentada abaixo. No entanto, julga-se inoportuno passar a esses dados sem analisá-los na perspectiva de um debate sobre a formação docente, em especial para o Ensino de História, uma vez que a formação inicial dos educadores pesquisados está inteiramente atrelada ao curso de graduação de História – Licenciatura Plena da Universidade Federal de Ouro Preto.

Dessa forma, tratando das discussões sobre a formação docente a primeira questão que se impõe é a respeito das concepções muitas vezes arraigadas aos cursos de formação de professores. Tomando as palavras de Elison Antonio Paim (2007), a própria expressão **“Formação de professores** nos remete à idéia de que formar alguém é algo definitivo” (p.158, grifo no texto original). O autor aponta para uma concepção que é cara não apenas aos egressos do curso, mas a grande parte daqueles que lidam com a formação de educadores. Assim, o que muitas vezes se espera ao fim de cursos dessa natureza é que o egresso deixe a posição confortável de aluno já “pronto” para exercer a tão “desvalorizada” função de professor.

Em detrimento a essa concepção que, Paim (2007) ressalta ainda presente em muitos cursos e profissionais que lidam com a formação de educadores, acredita-se que:

“A formação, como todos reconhecemos, se dá ao longo da história de vida dos sujeitos, nos diversos tempos e espaços e, sobretudo, na ação, na experiência do trabalho docente. Na ação educacional, os saberes do professor são mobilizados, reconstruídos e assumem diferentes significados.” (PAIM, :151)

Dessa forma, infere-se que a formação inicial, a qual em se tratando do curso de História acumula saberes historiográficos e acadêmicos junto a disciplinas de cunho pedagógico para a atuação no Ensino de História no Ensino Fundamental e Médio, são, pois, remodelados com a prática cotidiana como educador. De tal forma que as competências e habilidades somadas durante todo o curso de graduação são lapidadas pela prática docente e, nessa última, constantemente reelaboradas. Salienta-se então um aspecto importante

no que tange a formação docente a qual transita do inacabamento ao término do curso de Licenciatura para a constante complementação através da prática cotidiana.

Seguindo o pressuposto de Paim (2007), que os saberes docentes se constroem em diferentes espaços, aponta-se a escola também como local de formação desses saberes, como um espaço de reelaboração na prática dos saberes acumulados e também como espaço de convivência. Tal aspecto ficou bastante evidenciado durante as observações das aulas e do acompanhamento dos educadores. As conversas e discussões com os pares, ainda que de diferentes disciplinas, emergem como espaços também para formação dos saberes dos educadores, na medida em que nessas relações há trocas de experiências e conhecimentos.

Os diálogos entre os educadores em ambientes fora da sala de aula como a cantina, a sala dos professores, o pátio e o momento da saída dos educandos, versavam sobre o comportamento dos alunos, as atividades extraclasse planejadas conjuntamente ou não, e as relações da escola com seu entorno. Observou-se ainda que as conversas e discussões variavam bastante quanto ao dia da semana e quanto à escola. Tais diferenças estavam intrínsecas aos participantes das conversas: educadores com maior experiência ou menor, e também pela personalidade, mais ou menos extrovertida, dos que da conversa participavam.

Ao buscar o olhar dos educadores sobre essas conversas constava no questionário a seguinte questão: “Como você vê a influência das conversas com outros educadores nas aulas de História (existe? De que forma?)?”. As respostas obtidas foram:

Teodora: “A conversa com outros educadores é sempre um aspecto importante; troca de experiências, incentivo; orientações para um planejamento mais dinâmico.” (Questionário datado em 03/09/2008)

Teófilo: “Existe, mas muito raramente. Os professores vem [sic] de uma formação precária onde as próprias universidades reproduzem uma relação ensino aprendizagem abstrata e sem nenhuma autonomia.” (Questionário datado em 10/09/2008)

Irene: “As conversas existem e as vejo como algo positivo, principalmente quando se trata do rendimento na aprendizagem. Vejo como uma maneira de avaliar meu modo de lecionar e, quando necessário, torná-lo mais interessante com estratégias utilizadas pelos outros professores.” (Questionário datado em 04/09/2008)

Nas falas dos professores percebe-se a importância das conversas com outros educadores, ressaltando-as também como momentos de compartilhamento de idéias e estratégias de ensino. Interessante apontar que a fala do professor Teófilo atrela à concepção de ensino-aprendizagem da formação inicial a falta de autonomia dos educadores para as conversas. Essa colocação reflete a importância da formação inicial para as relações com o saber e com a convivência no espaço escolar. Esses dados, juntamente às observações dessas conversas, fazem emergir outra questão essencial quanto aos espaços de formação docente. Maurice Tardif (2007) evidencia a importância das trocas entre os educadores:

“Cotidianamente, os professores partilham seus saberes uns com os outros através do material didático, dos “macetes”, dos modos de fazer, dos modos de organizar a sala de aula, etc. Além disso, eles também trocam informações sobre os alunos. Em suma, eles dividem uns com os outros um saber prático sobre sua atuação.” (TARDIF, 2007:53)

A relação entre os diversos educadores, em especial nos ambiente informais de conversas e discussões, aponta que são espaços de formação e de reelaboração dos saberes adquiridos durante a vivência profissional e a formação inicial. Tornando, pois, a escola um local com diversos espaços de formação, tanto na prática cotidiana do ensino, quanto no da convivência e compartilhamento de experiências.

A troca de experiências, como apontado na resposta da professora Irene, são também momentos de reelaboração e avaliação da identidade profissional. Através dos comentários e discussões com seus pares, utilizando as palavras de Tardif (2007), o educador elabora sua própria identidade⁶ dentro da profissão. Outros aspectos também são importantes para a formação da identidade profissional do professor. O autor defende a idéia de que é no ser professor, que o profissional se entende como tal.

“A socialização e a carreira dos professores não são somente o desenrolar de uma série de acontecimentos objetivos. Ao contrário, sua trajetória social e profissional ocasiona-lhes custos existenciais (...) e é graças aos seus recursos pessoais que podem encarar esses custos e assumi-los. Ora, é claro que esse processo modela a identidade pessoal e profissional deles, e é vivendo-o por dentro, por assim dizer, que podem tornar-se professores e considerar-se como tais aos seus próprios olhos.” (TARDIF, 2007:107)

O autor ressalta que o trabalho marca profundamente a vida social e as experiências desses educadores. No entanto, Tardif (2007) aponta ainda diversos saberes e espaços que juntos influenciam a formação do educador. Isso porque quando ingressa nos cursos de licenciaturas, já traz consigo alguns referenciais sobre sua formação pessoal e também escolar. Assim, o ingresso

⁶ Entende-se aqui identidade como o conhecimento e entendimento das características que são próprias de uma pessoa e que as distinguirá das outras e por elas será reconhecido.

nos cursos de licenciatura carrega concepções que adquiriu em ambientes sociais como o convívio com a família, com a escola, os colegas e os antigos educadores, quando ainda era aluno. Ao tratar sobre essa questão, Tardif aponta caminhos para se pensar o saber docente:

“A natureza social do saber profissional: pode-se constatar que os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles, que vários deles são de certo modo “exteriores” ao ofício de ensinar, pois provém de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou situados fora do trabalho cotidiano” (TARDIF, 2007:64)

As palavras do autor demonstram que muitos desses saberes são oriundos de esferas sociais, ou seja, é um saber construído em estreita relação com a história, com as experiências pessoais e com o convívio social do educador. Neste caso, não se trata apenas da formação inicial, mas também aos espaços educativos em que foi educando e de nas relações profissionais. No entanto, julga-se de grande importância apresentar as concepções que esses sujeitos guardam de sua formação inicial, tomando ainda por base a noção de que são nesses espaços que os educadores entram em contato profundo com concepções historiográficas, filosóficas e pedagógicas.

2.2-Dos Anos de Curitiba para cá: concepções de formação de educadores

Uma vez que os sujeitos carregam concepções que são oriundas da formação inicial é importante apresentar as concepções que estavam em voga na formação de educadores quando esses sujeitos completavam sua formação inicial. Portanto, serão postas aqui reflexões sobre a formação de educadores

nos últimos vinte anos, período compreendido entre o início da formação do mais velho sujeito da pesquisa (Teodora, 1985) e o ano final do sujeito mais jovem (Irene, 2003).

A primeira questão a ser posta, referente ao curso de Licenciatura Plena que é comum aos educadores, diz respeito às diretrizes nacionais para a formação de professores. Em se tratando das diretrizes, faz sentido pensar as formulações ocorridas durante o período de Ditadura Militar (1964-1985), as quais, mesmo não afetando diretamente a formação dos sujeitos analisados, deixaram marcas na configuração dos cursos de graduação para os períodos posteriores. É importante, pois, revisitar a história recente dos cursos de graduação no Brasil.

A concepção de educação que era corrente à época do período dos governos militares no Brasil (1964-1985) se voltava para a idéia de que o ensino deveria estar atrelado à formação técnica e profissional em estreita relação com o objetivo de progresso e desenvolvimento econômico do país. A implantação das Licenciaturas curtas, nesse período, também se relaciona a esse objetivo. Em grande medida as iniciativas dos governos militares se pautavam decisões que almejavam mudanças na educação, sem custos maiores para o Estado. Em relação às mudanças pedagógicas, como apontado por Rosanne Evangelista Dias e Alice Casimiro Lopes (2003), as propostas do período da Ditadura Militar foram fortemente influenciadas por organismos e instituições norte-americanas. Segundo as autoras, “as políticas educacionais

em países periféricos sempre foram fortemente influenciadas por movimentos e reformas de países centrais”. (DIAS&LOPES, 2003:1157).

Valendo-se ainda da reflexão das autoras, com relação ao currículo e as diretrizes voltadas para a atividade docente e a formação de educadores, nota-se que estavam atreladas à idéia norte-americana de *competências*, bastante presente no meio escolar na época, relacionava a eficiência da educação a habilidades e produtividade dos educadores. O nível da educação, bem como o desenvolvimento dos educandos, eram, pois, uma responsabilidade dos educadores. Acreditava-se, que tais competências seriam melhor alcançadas com o controle rígido da atividade docente. Dias & Lopes associam essas concepções a “um enfoque comportamentalista e fragmentador, objetivando controlar a atuação profissional” (DIAS&LOPES, 2003:1160), o qual, não raras vezes, exercia o papel de elemento ordenador dentro da organização escolar.

Percebe-se, portanto, que as considerações pedagógicas do período se associam enormemente com as configurações do cenário no sentido político. Em outras palavras, as sucessivas tentativas e atitudes dos militares visando aniquilar manifestações contra o regime imposto, associa-se perfeitamente a uma configuração de regulamentação e ordenação das atividades escolares. Sobre o período e em relação às atividades universitárias, Selva Guimarães Fonseca (2003) aponta que:

“A reforma[universitária de 1968] aparece como instrumento de desenvolvimento e processo social (...). Por outro lado tinha um aspecto

desmobilizador, pois atacava duramente a organização do movimento estudantil, a autonomia universitária e a possibilidade de contestação e crítica no interior das instituições de ensino superior. Medidas como a departamentalização, a matrícula por disciplina, a unificação dos vestibulares, (...), a fragmentação dos cursos, o controle ideológico e administrativo dos professores e o modelo administrativo empresarial implantado nas faculdades representam o “ajustamento” da universidade brasileira à *ordem política e econômica* que se impunha.” (FONSECA, 2003:17, grifo meu)

A palavras da autora remetem a reflexão de duas características principais da educação no período de administração militar. O primeiro deles direcionado à Educação Básica, se remete ao controle ideológico que o Estado impunha aos educadores, visando ao controle das manifestações de intensa reprovação quanto aos rumos das questões políticas e econômicas do governo. Outra característica importante diz respeito ao pensamento econômico dos dirigentes militares brasileiros pós-1964. As concepções sobre educação da época entendiam que o Estado não tinha nenhuma relação direta com o financiamento, em especial, relacionado aos ensinamentos de nível médio e superior (FONSECA, 2003). Daí a conseqüente proliferação de instituições de ensino privadas voltadas a esses níveis de ensino.

Após o período de redemocratização do país, segunda metade da década de 1980, no contexto de discussões de uma nova Constituição e de novas leis para a Educação brasileira emerge debates sobre a formação dos docentes, o lugar em que se dariam e as concepções que carregam. As discussões que geraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 (LDB 96) também colocam no centro dos debates a questão do “profissional da educação”.

Nas palavras de Júlio Emílio Diniz Pereira (1999), a implementação da Lei nº 9.394, a qual, no Capítulo 10 trata dos Profissionais da Educação, foi sem dúvida “responsável por uma nova onda de debates sobre a formação docente no Brasil.”(PEREIRA, 1999:110). Tais questões eram urgentes, pois as Novas Diretrizes carregariam novas concepções sobre o ensino e a educação no país. Importa ainda lembrar que a LDB 96 foi implementada mediante um clima de grande influência neoliberal, ou seja, quando o capital financeiro e os grandes bancos buscavam uma mudança na esfera de atuação do Estado na economia, minimizando sua atuação em vários setores (PEREIRA 1999).

No que tange a formação inicial dos sujeitos da pesquisa antes da implementação da Resolução CNE/CP 01, de 18 de fevereiro de 2002⁷, Pereira (1999) aponta que eram do tipo “3+1”. Ou seja, três anos de formação dos conteúdos básicos da disciplina que iriam ministrar aulas e um ano de conteúdos exclusivamente pedagógicos, sendo que o estágio curricular obrigatório também se dava durante esse ano. Vale a pena apontar uma analogia que Pereira (1999) cita de Jacques Busquet, datada de 1974, em que o autor relaciona essa formação com uma escola para nadadores fictícia.

Imagine uma escola de natação que se dedica um ano a ensinar anatomia e fisiologia da natação, psicologia do nadador, química da água e formação dos oceanos, custos unitários das piscinas por usuário, sociologia da natação (natação e classes sociais), antropologia da natação (o homem e a água) e, ainda, a história mundial da natação, dos egípcios aos nossos dias. Tudo isso, evidentemente, à base de cursos

⁷ Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

enciclopédicos, muitos livros, além de giz e quadro-negro, porém sem água. Em uma segunda etapa, os alunos-nadadores seriam levados a observar, durante outros vários meses, nadadores experientes; depois dessa sólida preparação, seriam lançados ao mar, em águas bem profundas, em um dia de temporal. (PEREIRA, 1999:112)

Percebe-se pela analogia que a formação de professores tinha, e em alguns casos ainda têm, uma concepção tecnicista que estavam diretamente relacionados aos conteúdos que seriam objeto de estudo. Dentro desse pensamento, bastava ao egresso do curso ter uma sólida formação dos conteúdos não relacionados ao campo pedagógico que conseguiriam, seguindo a analogia, “sobreviver em águas profundas do alto mar em um dia de temporal”.

No texto da Resolução foram determinados apenas alguns elementos norteadores para os cursos de formação de professores. Percebe-se, em um primeiro olhar, que a Resolução 01/2002 propõe uma formação plural, em que os conteúdos de área se mesclam durante o curso com aqueles voltados aos conhecimentos pedagógicos. Essa Resolução também trata do estágio curricular que, da mesma forma que as disciplinas de conteúdos pedagógicos, devem ser estudadas junto às disciplinas voltadas ao objeto que será ensinado. Sobre essas determinações no que tange as discussões sobre suas concepções e objetivos, Dias & Lopes (2003) apontam diversos elementos.

Na visão das autoras esse termo, as idéias e concepções que esse documento carrega, remetem em grande medida “à construção de um novo modelo de docente, mais facilmente controlado na produção de seu trabalho e intensificado nas diversas atividades que se apresentam para a escola e,

especialmente, para o professor.” (DIAS & LOPES, 2003:1171). Por fim, evidencia-se a complexidade das “competências” que o professor deve carregar, além de um profissional empenhado no desenvolvimento do educando, as novas regulamentações exigem mais do professor:

“O caráter projetado é o de um professor a quem muito se cobra individualmente na prática, seja na responsabilidade pelo desempenho dos seus alunos, seja no desempenho de sua escola, ou mesmo no seu desempenho particular, embora o discurso aponte para a construção de um trabalho coletivo, criativo, autônomo e singular.” (DIAS & LOPES, 2003:1171)

Uma vez apresentadas as diretrizes nacionais que tratam da configuração dos cursos de licenciatura plena hoje e à época em que os educadores completaram a licenciatura, bem como da brevíssima análise de seus pressupostos e concepções, cumpre apresentar as marcas dessas mudanças na formação dos educadores pesquisados, o que é foco de análise da próxima seção.

2.3-A formação inicial dos sujeitos pesquisados e as marcas

Apesar de considerar importantes as discussões e apontamentos de Maurice Tardif (2007), por opção de delimitação do objeto, a análise focaliza as questões sobre a formação e carreira desses educadores, portanto não se buscará as raízes sociais e de histórias de vida desses educadores.

Tabela 1

Formação dos educadores			
Critérios	Educadores		
	Teodora	Teófilo	Irene
Idade	Não informou	36	32
Escola em que trabalha	E. M. Monsenhor Castilho Barbosa	E. M. Hélio Homem de Faria	E. M. Hélio Homem de Faria
Motivo que escolheu o curso	Influência de outro educador	Desejar ser educador	Por gostar de leituras sobre o tema
Curso	História – Licenciatura	História - Licenciatura	História – Licenciatura
Instituição	Universidade Federal de Ouro Preto	Universidade Federal de Ouro Preto	Universidade Federal de Ouro Preto
Ano de formação	1988	2001	2003
Pós-graduação	Não	Sim. Área de gestão	Sim. História das Minas Setecentistas UFSJ
Ano em começa a ministrar aulas	1993	1999	2003
Séries em que começa a dar aulas	Anos finais do Ens. Fund.	"Alunos de 15 e 18 anos" (assim informado)	8ª do Ens. Fund. e 1º do Ens. Médio
Ano em que entra na EJA	Não informou	1999	Fevereiro de 2006
Motivo de entrada na EJA	Devido ao horário das aulas	Como professor de projeto social	Solicitação da Secretaria de Educação
Contato com outras instâncias da EJA	Não	Sim. Presença em Fóruns de EJA	Não
Trabalha em outros turnos	Sim	Não	Sim

Fonte 2: Dados fornecidos pelos sujeitos através de questionário

O quadro acima demonstra algumas semelhanças e diferenças entre os sujeitos pesquisados. A primeira semelhança apontada se almejou alcançar com a escolha desses sujeitos em específico. Os três educadores que participaram dessa pesquisa fazem parte do quadro de professores da rede municipal de ensino de Ouro Preto/MG no ano de 2008, acredita-se que dessa forma semelhança possa alcançar algumas peculiaridades da EJA na administração municipal. Quanto a semelhanças entre dois dos educadores, três aspectos são apontados: mais de 5 anos de magistério (Teófilo e Teodora); estabilidade no cargo, ou seja, já eram efetivos ou estavam no cargo há mais

de um ano (Teófilo, mais de um ano e Teodora, efetiva) e docência em mais de um turno (Irene e Teodora).

Esses dados importantes no que tange a formação em serviço e remetem à questão da inserção na profissão docente. Em estudo sobre o fazer-se professor através da história de vida de vários professores, e também na linha de pensamento de Tardif (2007), acima esmiuçado, Selva Guimarães Fonseca (2003) coincidem quanto à questão do início da docência e também para a discussão da formação continuada, em especial em cursos de pós-graduação:

“O término dos cursos superiores e os projetos de continuidade, em geral, coincidem com um período de instabilidade e insegurança na carreira, com a construção de uniões familiares, ou redefinições de relações, e muitas vezes há um choque entre as expectativas profissionais e familiares.” (FONSECA, 2003:83)

A autora aponta o período logo posterior ao fim da universidade, e dos cursos de graduação, como uma época de indefinições tanto de ordem pessoal quanto profissional. No estudo feito⁸, Fonseca (2003) demonstra, através das histórias de vários educadores de História, que tal período de instabilidade e indefinição é agravado ao fim de cada ano e de cada contrato, no caso dos educadores que não são efetivos. Tal instabilidade, em estreita relação com o pensamento já apresentado de Tardif (2007) relacionado com a constituição de uma identidade pessoal e profissional, também transparece nas atitudes e no processo de formação dos educadores. No caso aqui observado, a professora Irene que não tinha estabilidade no cargo muitas vezes buscava nas conversas

⁸ Trata-se da tese de doutorado da autora defendida na Universidade de São Paulo e publicada pela Editora Papirus em 1997: *Ser professor no Brasil: História oral de vida*.

com os outros educadores e nos alunos, elementos para a consolidação de sua prática pedagógica. Outro aspecto ressaltado por Tardif (2007) quanto aos primeiros anos como docente está ligado ao que o autor chama de “choque com a realidade”, ou seja, a transposição das concepções e conteúdos vindos das esferas anteriores à docência – família, amigos, trajetória escolar, formação inicial – e a realidade da escola. Em suas palavras:

“Esse processo está ligado também a socialização profissional do professor e ao que muitos autores chamaram de “choque com a realidade”, “choque de transição” ou ainda “choque cultural”, noções que remetem ao confronto inicial com a dureza e complexa realidade do exercício da profissão, à desilusão e ao desencanto dos primeiros tempos de profissão e, de maneira geral, à transição da vida de estudante para a vida mais exigente de trabalho.” (TARDIF, 2007:82)

Outra semelhança destacada acima trata da docência em mais de um turno, ou seja, acumulação de dois ou mais cargos⁹, comum também entre os professores de outras disciplinas que ministravam aulas nas escolas pesquisadas. Entre os sujeitos analisados, dois dos educadores “dobravam” o trabalho, Irene e Teodora. No caso dessas educadoras, os dois trabalhos são na rede pública, sendo que a professora Irene também ministrava aulas para a EJA em outra instituição, e a professora Teodora possuía outro cargo na rede estadual de ensino.

Percebe-se, pois, que a acumulação dos cargos se deve especialmente a questão dos baixos salários e a necessidade de complementar a renda mensal. Essa semelhança reporta a questões sobre o exercício da docência, a

⁹ Trata-se aqui de cargo com jornada de 20 horas/aula semanais, sendo que 2 horas/aula são para planejamento, avaliação e atividades do docente fora da sala de aula.

diminuição do prestígio e valorização da profissão e a conseqüente degradação da vida desses profissionais no Brasil, em especial nas últimas décadas.

Para tratar dessas questões, é importante analisar as mudanças que a profissão docente sofreu nos últimos vinte anos no país, tanto no que se refere à atividade docente – novas definições e atribuições – quanto no que tange à concepção da sociedade em relação ao educador. Essas passam pelas mudanças ocorridas no ensino no Brasil nas últimas décadas.

Em estreito vínculo com as discussões apontadas por Fonseca, Luis Fernando Cerri (2007) apresenta algumas considerações sobre as mudanças ocorridas na profissão docente especialmente atrelada às mudanças sociais, políticas e econômicas do Brasil após o Golpe Militar de 1964, em suas palavras:

“A ditadura militar gerará uma nova situação educacional no país, marcada, entre outras características, pela ampliação do acesso à escola em níveis sem precedentes. Esse processo foi acompanhado por uma série de medidas, como *arrocho salarial, desvalorização profissional, redução do poder de decisão e precarização da formação inicial e continuada dos professores.*” (CERRI, 2007:63, grifo meu)

A situação que o autor esboça é sem dúvida senso comum na sociedade brasileira. Muito se fala, debate, critica e se reconhece a situação dos professores em especial das redes públicas no país. O que é enaltecido acima é que em escala temporal tal desconsideração para com esse profissional é marca dos anos da Ditadura Militar.

Cerri (2007) atrela ao período, 1964-1985, o avanço do acesso à educação fundamental, como apresenta a tabela abaixo. Nela se encontra o

número de matrículas no período compreendido entre 1970-1996. Apesar de não apresentar o salto dos anos anteriores ao Golpe de 1964, fica claro que no período de 1970-1980 há um aumento considerável de matrículas, em especial na escolarização líquida.

Tabela 2

ENSINO FUNDAMENTAL: TAXAS DE ESCOLARIZAÇÃO BRUTA E LÍQUIDA BRASIL 1970-1996		
Ano	Bruta(%)	Líquida(%)
1970	81	67
1980	98	80
1991	106	86
1994	111	89
1996	116	91

Fonte 3: Adaptação de GADOTTI & ROMÃO, s/d., *Evolução do Ensino Fundamental no Brasil*. s/d. p.16-17.(grifo meu)

No entanto, esse aumento considerável não se deu de forma realmente ordenada, haja vista que as valorizações do trabalho e dos salários dos educadores não acompanharam esse processo, bem como a estrutura física das escolas. Abaixo dados sobre a variação salarial de dois grupos de educadores:

Tabela 3¹⁰

MASSA SALARIAL ANUAL PROFESSOR 3, PROFESSOR 1, SALÁRIO MÍNIMO¹¹			
	1979: 100	DEFLATOR: ICV-DIEESE	
ANO	PROFESSOR 3	PROFESSOR 1	SALÁRIO MÍNIMO
1963	125,99	70,9	144,82
1964	156,9	81,81	155,31
1965	152,75	91,15	144,22
1970	113,54	87,48	111,5
1975	100,75	82,19	94,86
1979	100	100	100
1980	87,15	87,9	102,56
1985	50,99	51,43	89,49

¹⁰ Fonte Tabela 3 e Gráfico 2: MONLEVADE, João Antônio Cabral de. *Valorização Salarial de Professores*. Tese de Doutorado. UNICAMP. 2000. p. 56 (adaptação)

¹¹ Os dados da tabela, transformados abaixo em gráfico, são baseados no salário de 1979, a nomenclatura “Professor 3” trata dos docentes com formação superior Licenciatura Plena e “Professor 1” dos docentes com Ensino Médio, antigo Magistério, segundo o autor.

1990	37,04	37,36	42,44
1994	18,01	18,28	36,42

Gráfico 3



importante apresentar um breve esboço das mudanças dentro da educação brasileira nesse período com especial enfoque para as mudanças no currículo de História, e das ciências humanas, bem como da caracterização dessas mudanças dentro de estado de Minas Gerais. Tais reflexões são importantes para pensar e debater o lugar que o ensino de História ocupa no currículo tradicional, ou seja, no elenco das disciplinas para o segundo segmento do Ensino Fundamental, hoje e também o cotidiano dos sujeitos pesquisados

Cerri (2007) ao pensamento de Selva Guimarães Fonseca, ressalta ainda uma observação importante: a desvalorização do profissional da educação nesse processo não se deu apenas por questões salariais. A “precarização da formação inicial e continuada” também é marca dessa época. Como exemplo principal, o governo lançou leis e medidas que permitiram a formação de educadores através de cursos de graduação de curta duração – Decreto-lei nº 547 de 18 de abril de 1969 –, defendendo que tal medida era importante para suprir a falta desses profissionais no mercado de trabalho.

No esteio dessas leis, também é sancionada medida incluindo entre os conteúdos/disciplinas obrigatórios do currículo de 1º grau¹², o ensino de Estudos Sociais, cujos conteúdos englobavam os temas de História e Geografia, sendo que tais aulas só poderiam ser ministradas por educadores formados em cursos de curta ou longa duração em Estudos Sociais.

“Esta investida contra os profissionais de História revela outra dimensão que vai além da econômica (...). Trata-se do controle ideológico sobre a disciplina em nível de 1º grau na formação dos jovens, na formação dos cidadãos e do pensamento brasileiro. O profissional oriundo da licenciatura curta estava muito mais propenso a atender aos objetivos do Estado, aos ideais de Segurança Nacional do que um outro profissional oriundo de um curso de licenciatura plena em História.” (FONSECA, 1995:28)

Fonseca (1995) aponta outra reflexão importante sobre o período destacado. O objetivo maior dos dirigentes naquele momento foi diminuir os espaços onde a contestação e as discussões sobre os rumos do regime implantado no país pós-1964. A diminuição dos conteúdos de História, relegados apenas ao antigo 2º grau, também subtraíam espaço para a formação crítica do cidadão.

No que tange as mudanças ocorridas no ensino em Minas Gerais, salienta-se que se deu dentro das reformas previstas pelas leis do período de Ditadura Militar. Entretanto após o fim da década de 1970, com a organização dos professores em lutas por melhores salários e condições de trabalho, a sociedade mineira, em destaque os setores ligados à educação, passam a discutir os contornos do currículo escolar tendo em vista principalmente aos conteúdos de História.

¹² Antiga nomenclatura para os oito primeiros anos de ensino, hoje Ensino Fundamental, e com nove anos de duração.

“Por pressões das Associações Científicas e Sindicais, iniciam-se processos de reformulação dos currículos em todo o Brasil. Assim, os anos de 80 são marcados por um repensar coletivo, debates, discussões e publicações enfatizando a renovação das práticas de ensino de História entre nós[educadores de História].

Em Minas Gerais, o debate acerca das mudanças ganhou força a partir de 1983 e 1984, durante a realização do I Congresso Mineiro de Educação. Entre as propostas que emergiram do Congresso, constava a de uma ampla discussão e reformulação curricular. Em 1986, Os Programas de Ensino foram reformulados.” (RESENDE et. all); 2001:11)

A citação acima retirada de obra¹³ oficial do estado de Minas Gerais elaborado pela Secretaria de Estado da Educação, trata das mudanças sobre o currículo de História no período.

Ressalta-se que o estado de Minas Gerais, mesmo com a nomenclatura de Estudos Sociais, uma vez que a lei de 1971 que estabelecia essa disciplina continuava em vigor, busca a reformulação dos conteúdos almejando que esses se voltassem para a discussão do espaço, em diversas esferas – comunidade, município, estado de Minas Gerais, o Brasil –, “com um eixo central: a concepção de homem que produz o espaço e faz a sua História em determinado tempo.” (RESENDE et. all., 2001:12)

Dos educadores, sujeitos dessa pesquisa, nenhum sofreu as implicações diretas dessas medidas em sua atuação profissional, uma vez que a professora Teodora com mais tempo na profissão inicia suas atividades em 1993, quando a ditadura militar já havia terminado há 8 (oito) anos. No entanto, a formação dessa educadora e as marcas nas discussões do currículo de História, em especial sobre a Educação de Jovens e Adultos atingiu os três educadores.

¹³ RESENDE, Maria Efigênia Lage de; FONSECA, Selva Guimarães; COSTA, José Raimundo Lisboa da; VALADARES, Virgínia Maria Trindade. *Cadernos de História*. Ciclo Básico e Intermediário/Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Belo Horizonte, SEE/MG. 2001.

Trata-se aqui de pensar as marcas que as concepções de educação – objetivos e metas – e de ensino de História do período ainda guardam nas instituições de educação. Tem-se em vista aqui a quantidade de aulas que são destinadas aos conteúdos de História, na maioria dos casos inferior aos conteúdos de Português e Matemática e a crescente desvalorização do conteúdo, tanto por alunos quanto por profissionais ligados à área de educação. “Em Minas Gerais, por exemplo, as cargas horárias das disciplinas de Ciências Humanas continuaram [e ainda continuam] diminuídas em relação às Exatas e Biológicas.” (FONSECA, 1995:25)

Ressalta-se ainda a importância das mudanças ocorridas no período que culminam em uma proposta curricular amplamente pensada pela comunidade escolar mineira. Entretanto, não se poderia não destacar as marcas que as mudanças ocorridas durante os 21 (vinte e um) anos de Ditadura Militar deixaram no ensino de História e no processo de mudança do olhar da sociedade sobre o educador e seu trabalho.

Ao tratar dessas marcas, Fonseca (1995) apresenta um importante dado para se pensar a desvalorização das disciplinas de conteúdos das humanidades e conseqüente desvalorização do educador que se dedica a essas disciplinas:

Uma semelhança principal foi encontrada entre os participantes dessa pesquisa. Os três sujeitos têm sua formação inicial vinculada ao curso de História – Licenciatura da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Tal dado se mostra de fundamental importância para perceber as nuances de

concepções desses educadores, uma vez que essa instituição, sendo diretamente vinculada ao governo federal sente em seus currículos e docentes as influências e concepções sobre a formação de educadores que são correntes do período, ou seja, de que a formação de educadores deve vincular-se a uma noção estritamente tecnicista.

Por fim infere-se então que os educadores sujeitos dessa pesquisa, em especial a professora Teodora, que completa a graduação em data logo posterior ao fim da Ditadura Militar, guardam profundas marcas desse período em especial no que tange às concepções de ensino e de formação de educadores. Do mesmo modo que os outros educadores pesquisados também são herdeiros de concepções oriundas do local de formação inicial. No caso dos professores Irene e Teófilo, suas formações iniciais tendem a associar novas concepções de discussões e de mudanças no que tange a formação de educadores. Ou seja, guardam relações com outros debates no campo da Educação, como por exemplo o da configuração da LDB de 1996.

Essa influência é fundamental para a execução e o planejamento das aulas. Os educadores pesquisados reelaboram através de vivências e experiências conceitos e noções que são caros à época em que se formaram em um curso de Licenciatura Plena. No entanto, essas modificações têm lugar e intensidade diferentes para cada um deles, tais transparecem em seus discursos e ações dentro do contexto da sala de aula.

3- As quatro paredes da sala de aula: relevâncias do lado de dentro e de fora

Após análise sobre a formação inicial dos sujeitos dessa pesquisa, bem como de elucidações sobre as concepções da formação de educadores durante as duas últimas décadas no Brasil e as marcas que relegaram à formação inicial dos sujeitos, é importante apresentar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos educadores.

O presente capítulo trata das análises sobre a dinâmica das aulas, a interação entre educadores e educandos e o uso de diversos recursos didáticos nas aulas observadas. Embora, a delimitação que foi escolhida por esse trabalho circunda a análise sobre os fatores que influenciam o planejamento e execução das aulas apenas ao espaço da escola e da sala de aula, compartilhamos das reflexões de Teresa Cristina Siqueira Cerqueira (2006):

O nosso estar no mundo é repleto de ações que nos levam a aprender. A aprendizagem, por sua vez, acontece num **entrelaçamento entre informação, conhecimento e saber**. As informações que recebemos presentes no outro, nos espaços externos, acionam nossas estruturas mentais movimentando nosso organismo, corpo, esferas dramáticas e cognitivas, transformando-se em conhecimento que se incorpora em nossos saberes. Dessa maneira, o saber se constitui a partir das **experiências e vivências do nosso cotidiano.**” (29-30, grifo meu)

As palavras da autora remetem à discussão sobre outros locais que são também espaços de conhecimento, além dos escolares. Cerqueira (2006) aponta ainda as relações que há entre o conhecimento e as experiências e vivências. Em estreita relação com as reflexões da autora, acredita-se que a

sala de aula é bastante influenciada pelo seu entorno, seja ele limitado ao círculo escolar ou ainda ao entorno da escola – o bairro, por exemplo – agregando ao espaço da sala de aula, essas questões. Dessa forma, esse capítulo busca conhecer em maiores detalhes as instituições de ensino proporcionaram o ambiente para a coleta dos dados.

Um último aspecto importante no que concerne às análises sobre as práticas pedagógicas e as dinâmicas das aulas trata de perceber a orientação teórica que as guia. Em contraposição, recorta-se aqui, das concepções freireanas, alguns pontos para se pensar a sala de aula, ciente de que não seja o único pensador desse espaço em relação a EJA.

3.1 – Paulo Freire em busca de uma educação libertadora

As considerações que aqui serão traçadas sobre a obra de Freire buscam as reflexões do autor sobre uma educação que vise a criticidade, ou como em título de uma das obras do autor, “educação como prática de liberdade”. De forma que os pressupostos de respeito à dialogicidade e aos conhecimentos que os sujeitos educandos já carregam, bem como outros que serão postos a seguir trazem a marca da importância que as peculiaridades dos educandos dessa modalidade de ensino para a configuração de uma didática voltada a esse campo de educação. Ressalta-se que as reflexões de Freire são tão caras àqueles que trabalham, pesquisam e se importam com a Educação de Jovens e Adultos por fazer uma caracterização exemplar dos seus sujeitos educandos.

Acima já foi apontada brevemente a importância e as concepções de Paulo Freire para a educação brasileira, em especial a educação de adultos, que se inicia na década de 1950. A primeira consideração que se deve fazer é sobre como o autor pensa a Educação de Jovens e Adultos, tendo em vista sua experiência como educador:

“A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a **libertação** não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; (...) mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência *intencionada* ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da **problematização dos homens em suas relações com o mundo.**” (FREIRE, 1987:38, **negrito** meu)

As palavras, retiradas da obra *Pedagogia do oprimido*, revelam a essência da educação que é almejada por Freire. Os pressupostos básicos de suas reflexões estão voltados para aqueles educadores que se propõe a utilizar a educação e o conhecimento como ferramenta para a mudança da sociedade. Em suas palavras, educação verdadeiramente voltada para a liberdade deve almejar apontar aos excluídos e marginalizados sua condição dentro da sociedade. Ou seja, a educação libertadora visa que o educando compreenda sua posição de oprimido na sociedade, e através da educação, tenha as ferramentas necessárias para modificá-la.

Para apresentar educação que almeja, o autor reflete sobre o modo de ensinar e os objetivos que têm sido almejados pela educação. Na obra citada acima, o autor faz considerações sobre o que ele chama de “educação bancária”, ou seja, a educação que tradicionalmente coloca o educador na

posição acima do educando. Educação que apenas enche os educandos de conteúdos, sem que esses tenham necessariamente relação com a realidade daqueles. Contra a educação bancária, e visando a uma educação verdadeiramente voltada para a libertação dos oprimidos, Freire propõe que o processo de educação se dê voltado a alguns pressupostos norteadores que entre outros aspectos priorize o diálogo, os conhecimentos que os educandos trazem de suas experiências e vivências e tenha um comprometimento com a liberdade. Para tratar desses, Freire reflete sobre a posição do educador:

“Por isso pensar certo mesmo **pensar certo** coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só **respeitar os saberes com que os educandos**, sobretudo os da [sic] classes populares chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária, mas também (...), **discutir a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.**” (FREIRE, 1996:15, grifo meu)

As palavras do autor remetem a alguns dos pressupostos que são postos como centrais para uma prática pedagógica verdadeiramente libertadora. O primeiro deles diz respeito aos saberes dos educandos, salienta-se que esse pensamento não é caro apenas aos educandos adultos, Freire aponta a urgência em refletir sobre a importância dos conhecimentos que esses educandos carregam, oriundos das experiências e vivências. O autor aponta ainda a necessidade de se utilizar desses conteúdos para aproximá-los dos conteúdos escolares, de modo que o educando possa ser também sujeito construtor do conhecimento, e perceba que os saberes adquiridos com a prática tem relação com os conteúdos das disciplinas.

A citação acima ainda transparece uma reflexão de Freire, o que o autor chama de “pensar certo” está estreitamente relacionado ao agir certo. Ou seja, as atitudes e as falas devem ser coerentes, a prática da sala de aula deve transparecer as concepções e as reflexões do educador. Isso remete a idéia de que educar é um ato que envolve engajamento político, haja vista que, nas palavras de Paulo Freire, “não posso ser professor sem me pôr diante dos alunos, sem revelar com facilidade ou com relutância minha maneira de ser, de pensar politicamente.” (FREIRE, 1996:37).

Outros pressupostos, também importantes, para a compreensão da educação verdadeiramente libertadora não foram ainda expostos. Para tanto é preciso reportar mais uma vez aos escritos do autor:

“Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma **relação horizontal** em que *confiança* de um pólo no outro é consequência óbvia. (...) Por isso inexistente esta confiança na antidualogicidade da concepção “bancária” da educação.” (FREIRE, 1987:46, **negrito** meu)

As palavras transcritas acima, retiradas da obra *Pedagogia do oprimido*, fazem uma reflexão sobre o diálogo entre educador/educando no processo de aprendizagem. O que se sobressai, em estreita relação com a importância e o respeito aos conhecimentos que o educando carrega, é que na educação voltada a liberdade o educador não se coloca numa posição privilegiada. Esse não é tido como o que apenas ensina, deposita conhecimento. Em relação de igualdade com o educando, proporciona discussões que relacionam os conhecimentos científicos e aqueles oriundos da vivência. Dessa forma, relacionando saberes, constroem conhecimento. Uma frase máxima do autor

sintetiza esse pensamento: “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.” (FREIRE, 1987:39). Salienta-se a importância de que os diálogos e as discussões que ocorrem no âmbito do ambiente escolar sejam mediatizadas pelo mundo. Em outras palavras, que os saberes escolares se iniciem através dos conhecimentos que são caros à vida dos educandos, de algo que já trazem de suas vivências e convivências, ou que está próximo a sua realidade.

3.2- Imagens quebradas sobre o ambiente escolar

As reflexões freireanas sobre não, apenas a dinâmica das aulas, mas também algumas concepções a respeito de uma educação transformadora ficam entrelaçadas a uma questão sobre a dinâmica das aulas e aos saberes prévios dos educandos sobre o ambiente escolar.

Os sujeitos adultos e jovens que freqüentam as turmas de EJA têm em comum, como já posto acima, um histórico de fracasso escolar. Juntamente a esse histórico e às reflexões advindas dele, esses educandos carregam concepções que são prévias à volta às salas de aula. O que significa que os educandos produzem representações sobre o universo escolar: seus sujeitos e processos. Mesmo que os educandos nunca tenham tido acesso a escola, ou ao meio escolar, eles estão inseridos em uma sociedade que é escolarizada. Em outras palavras, mesmo que eles nunca tivessem oportunidade de presenciar uma aula, eles saberiam como ela se dá em moldes tidos tradicionais – nas

palavras freireanas, em moldes bancários –. Teriam, portanto, acesso a esse conhecimento seja por via de mídias – televisão, filmes, etc¹⁴ –, seja através das informações, histórias e representações de seus filhos, amigos e parentes que freqüentam/freqüentaram esse meio. Sobre as concepções dos educandos da EJA em relação à cultura, dinâmica e ambiente escolares, as palavras de Ana Maria Simões Coelho & Carmen Lúcia Eiterer são elucidativas:

“Uma dimensão dos saberes prévios que devemos considerar são suas representações de aula, professor e aprendizagem.(...) Trata-se de noções acerca do que é uma aula e de como ela se processa, do que são conteúdos escolares e avaliação, entre outros.”(SIMÕES & EITERER, 2005:171)

As preocupações das autoras vão além da representação e das percepções que esses educandos adultos e jovens fazem sobre a escola e os “processos” que lá ocorrem. As discussões das autoras, que aqui se procura problematizar junto às observações que foram feitas em sala de aula, reportam à forma como os educandos produzem uma imagem do que é a escola e as dinâmicas das aulas, mas, especialmente, como reagem ao se deparar com um educador que não faz jus a essas imagens construídas.

As imagens que são construídas por esses educandos são estreitamente ligadas às percepções anteriores de outros sujeitos, ou que eles mesmos produziram de acordo com uma visão que tiveram da escola diretamente através de sua experiência escolar ou indiretamente por via de veículo de comunicação, por exemplo. Essas imagens prévias associam a escola e as

¹⁴ Lembra-se aqui a importância das representações dos veículos de comunicação sobre diversos aspectos da sociedade. Muitas vezes apresentadas em horários nobres e em atrações assistidas por telespectadores de diversos meios socioeconômicos, por exemplo as novelas e os jornais. Programas sobre a temática da escola também são comuns sendo que alguns marcam época na televisão brasileira como “Escolinha do Professor Raimundo” idealizado pelo humorista Chico Anísio apresentado pela Rede Globo de Televisão de 1990 a 2002.

dinâmicas do ambiente escolar ao modo tradicional de ensino, ou nas palavras de Paulo Freire a uma educação “bancária”.

Muitos educandos quando se vêem diante de um educador que não conduz as aulas do modo “previsto” por eles, como um educador que não utiliza as carteiras através das tradicionais filas, ou ainda que não apresenta o conteúdo da forma tradicional, no caso se História com aulas expositivas, acaba vendo esse educador com “maus olhos”. Isso quer dizer que, em muitos momentos os educandos não reconhecem como aula uma atividade diferente daquela que eles julgam como atividades escolares. Haja vista os comentários em sala sobre atividades diferentes, por exemplo, debates em sala, uso de músicas e/ou de visitas orientadas a locais que são patrimônio histórico, no caso especificamente do ensino de História, vistas como uma forma de prolongar o horário das aulas sem atividades realmente escolares.

O que se segue ao quebrar essas imagens dos educandos é um certo desconforto por parte dos dois segmentos: educadores e educandos. Sobre esses embates Simões & Eiterer escrevem que:

“O desafio com que o educador em EJA tem que lidar assume a seguinte configuração: de um lado as concepções interacionistas de ensino-aprendizagem que ele traz e, de outro, as concepções tradicionais que o aluno traz.” (SIMÕES&EITERER, 2005:172)

As autoras apresentam o confronto de idéias entre os dois pólos da sala de aula, se como na visão de Freire essa relação se constrói através de confiança mútua, sente-se dizer que ela está abalada. Simões e Eiterer apontam para um embate entre os juízos que os educadores carregam muitas

vezes associadas às concepções herdeiras de Paulo Freire e aquelas imagens que os educandos trazem/produzem sobre o professor, as aulas, enfim a dinâmica da escola.

Salienta-se que esses embates puderam ser observados durante a fase de coleta de dados sobre as aulas dos educadores pesquisados. Tais discussões serão apontadas em pormenores na seção abaixo. No entanto, as questões sobre as representações dos educandos sobre as aulas são importantes para abordar as concepções dos educadores, em especial a modificações delas em âmbito escolar.

3.3- Influência pessoal concepções dos educadores

Os sujeitos dessa pesquisa carregam concepções diversas sobre o ensino, a educação e a EJA. Concepções essas de grande importância para a análise das aulas. Se por um lado, são oriundas de espaços anteriores à formação para a docência, por outro, são resultados de remodelações da prática docente sobre a formação inicial. Isto significa que emergem nas práticas, falas e atitudes na sala de aula.

Para a análise dos dados coletados nas salas de aula, cumpre apresentar alguns aspectos significativos sobre a aproximação ou não dos sujeitos pesquisados com a Educação de Jovens e Adultos. Seguindo o pressuposto de que as concepções oriundas da formação inicial se modificam, também, através da vivência e convivência em diversos espaços pedagógicos e

políticos. No caso da EJA, em alguns específicos para a discussão das questões caras a essa modalidade de educação.

Como apresentado no quadro sobre a formação dos educadores sujeitos dessa pesquisa¹⁵, dos três educadores que foram observados, apenas um deles, professor Teófilo, tinha contato com as reflexões metodológicas, e em especial políticas, do campo de discussões da EJA participando ativamente do Fórum dos Inconfidentes e do Fórum Mineiro de Educação de Jovens e Adultos, os outros dois não tinham esse contato. Para observar tais fóruns sob a perspectiva de um espaço de formação, explica-se suas configurações e objetivos através das palavras de Leôncio Soares (2005) sobre sua própria participação na criação do Fórum Mineiro de EJA:

“O objetivo do Fórum foi agrupar atores sociais que vinham trabalhando com a educação de jovens e adultos. A pressão inicial veio de grupos populares que desenvolviam alfabetização nas periferias e estavam interessados em **socializar suas experiências**. Reunindo-se mensalmente, o fórum tem sido um espaço plural de encontro entre diversos segmentos envolvidos com a EJA, como administração públicas, universidades, ONGs, movimentos sociais, grupos populares, iniciativas dos trabalhadores e dos empresários, educandos e educadores.” (SOARES, 2005:282, grifo meu)

Desde sua criação em 1998, que o Fórum Mineiro de EJA, e posteriormente os Fóruns Regionais que foram criados em diversas regiões do estado como o Fórum dos Inconfidentes, configuram-se como espaços de socialização de idéias e experiências sobre o campo da EJA. Os temas que são debatidos nesses espaços tratam tanto dos interesses dos educadores quanto

¹⁵ Na página 43

dos outros grupos que compartilham as experiências na área da EJA, sejam eles educandos, oriundos das Universidades e/ou empresários.

Percebe-se, então, o caráter plural desses espaços entendido aqui por congregação diversos atores que, em diferentes momentos, fazem-se ouvir possibilitando um diálogo entre experiências e vivências no campo da EJA. Não se poderia dessa forma desconsiderar o Fórum como um espaço de formação de educadores, pois através deles os sujeitos compartilham saberes sobre essa modalidade de educação, seja no campo pedagógico e/ou no político. Soares (2005) no mesmo artigo assinala esse caráter de formação que os fóruns adquirem ao possibilitar a troca de experiências diante das diversas iniciativas da EJA, e acrescenta que o fórum desempenha “um papel político-pedagógico de extrema importância.” (SOARES, 2005:282). Diante dessas discussões a participação do professor Teófilo nesses espaços adquire outro significado, uma vez que, por ser membro bastante atuante, participando da coordenação do Fórum dos Inconfidentes, acredita-se que tenha um diálogo maior com as diversas instâncias da EJA, sejam elas políticas e/ou pedagógicas.

Para uma profunda análise da importância das concepções dos educadores, associando-as, além da formação inicial, a outros espaços de formação, cumpre apresentar os dados sobre as práticas que foram observadas nas salas de aula. O quadro que se segue apresenta os usos que os sujeitos da

pesquisa faziam de alguns meios dentro da sala de aula, sejam eles materiais ou não.

Tabela 4

ELEMENTOS DA PRÁTICA EM SALA DE AULA			
Critérios	Educadores		
	Teodora	Teófilo	Irene
Uso do quadro	Muito	Pouco	Pouco
Uso de textos	Muito	Muito	Muito
Textos retirados de que locais	Livros Ensino Fundamental	Textos de diversas origens	Livros de Ensino Fundamental para EJA
Como utiliza os textos	Leitura e estudo dirigido	Discussão	Discussão e interpretação
Disposição das cadeiras dos educandos na sala de aula	Tradicional	Em círculo	De forma aleatória, os alunos se dispunham do modo que desejam
Tipo da aula	Tradicional	Dialogada	Dialogada
Aproximação com os alunos	Pouca	Grande	Grande
Interação com os alunos	Pouca	Muita	Muita

Dos dados acima apresentados, alguns foram destacados sendo considerados essenciais para que se tenha completa compreensão tanto das aulas desses educadores, quanto das percepções dos educandos sobre elas. Desses, alguns estão especialmente associados às aulas do professor Teodófilo

que em muitos aspectos revela concepções concernetes com as discussões do campo da Educação de Jovens e Adultos. Em alguma medida nesse aspecto aparece a relevância da convivência nos Fóruns sobre as concepções do educador. Durante as aulas do professor Teófilo, ao adentrar a sala as primeiras impressões se voltam para disposição das carteiras dos educandos, perguntado sobre isso¹⁶ o professor respondeu que a princípio os alunos tinham repudiado, no entanto com o passar do tempo foram se acostumando com essa postura. Ao continuar a conversa relatou que o mesmo ocorreu com as discussões que o professor insistia que fossem feitas em sala de aula. Essas situações ilustram bem o que se discutiu acima sobre a imagem que o aluno produz sobre a escola e seus atores. Por um tempo a proposta de uma nova “imagem”, diferente daquela que eles produziram sobre esses espaços fora do âmbito escolar não foi bem aceita, entretanto com o passar do tempo essa foi se (re)configurando em algo novo.

A partir da escolha dos educadores sujeitos dessa pesquisa, outros aspectos interessantes e completamente diferentes puderam ser observados. Esses se relacionam tanto com o que os educandos produzem sobre a imagem da escola, com as aulas e com os professores, quanto com as concepções transparecidas sobre as práticas pedagógicas.

¹⁶ Reconhecendo que nenhuma pesquisa é completamente isenta de julgamento e vivência pessoal, importante destacar algo sobre esse aspecto. Eu já conhecia o Professor Teófilo de outros espaços, como os Fóruns de EJA, e, portanto, muitas das conversas que serão relatadas são resultado de conversas durante idas e vindas da E. M. Hélio Homem de Faria, fazíamos caminhando, são aqui consideradas dados pela importância para a compreensão total de suas aulas e de suas concepções.

Dentre as diferenças principais dos tipos de aulas, destacam-se as do professor Teófilo e da professora Teodora. Se por um lado, as aulas do professor Teófilo eram completamente diferentes das ditas tradicionais¹⁷, as da professora Teodora se enquadravam perfeitamente nesse perfil. A comparação entre as aulas observadas é importante para alcançar as nuances de percepção sobre a Educação e a EJA, principalmente. Frisa-se que não se considera uma ou outra mais adequada, acredita-se que carregam as concepções sobre educação, ensino de História e EJA do educador, e essas não são certas ou erradas.

O primeiro aspecto observado diz respeito à disposição das carteiras dos alunos, que nas aulas da professora Teodora se colocavam em fileiras organizadas. A aula se norteava em torno de um texto básico e por esse, a educadora tratava o tema/ conteúdo proposto, em uma aula completamente expositiva, quando apenas a educadora falava, embora, em alguns momentos, os educandos tecessem comentários que, na maioria dos casos, não eram levados ao centro da questão.

Em relação às aulas do professor Teófilo, pode-se dizer que se norteavam por um texto base também, ou por discussões das aulas anteriores. A principal diferença se refere à continuidade da aula. O educador dialoga todo o tempo com os educandos, incitando-os ao debate e à discussão de questões relevantes para o tema proposto.

¹⁷ Entende-se aqui como tradicional a aula tida como “conteudista”, que visa a passar aos educandos o conteúdo das disciplinas.

Embora, esses aspectos sejam elucidativos sobre as aulas dos educadores, para a compreensão das mesmas e apreensão das concepções transparecidas cumpre apresentar o comportamento e manifestações dos educandos.

Os poucos alunos¹⁸, no máximo 12 (doze) por turma, do professor Teófilo realizavam todas as atividades propostas, e sempre apresentavam sua opinião sobre os temas e as questões que estavam postas em debate, as conversas paralelas que ocorrem à margem das discussões referentes às aulas, e as brincadeiras não eram freqüentes e, na maioria dos casos, os alunos se interessavam pelas dinâmicas, seja demonstrando seu ponto de vista sobre o tema, seja ouvindo o colega.

Em relação aos educandos das turmas da professora Teodora, turmas com até 25 (vinte e cinco) alunos, também realizavam todas as atividades propostas. Entretanto, eram freqüentes as conversas paralelas e as brincadeiras, bem como em alguns momentos percebia-se o desinteresse dos educandos. Essas podem ser ilustradas por algumas anotações feitas no caderno de campo em dias e turmas diferentes:

“Alguns alunos conversam, brincam, lêem revistas...MUITAS BRINCADEIRAS!!! (Caderno de campo, 09/04/2008)”

“Brincadeiras, muitas...muitas...” (Caderno de campo, 14/04/2008)

Cumpre ressaltar aqui que os comportamentos descritos sobre os educandos da professora Teodora não se associam com aspectos relativos à imposição de ordem e/ou falta de respeito para com a educadora. Acredita-se

¹⁸ Apesar da escola possuir estrutura para abrigar grande número de alunos e a matrícula ser em número considerável, os que efetivamente freqüentavam as aulas eram em número bem reduzido.

que esses comportamentos refletem de que forma os educandos pensam a dinâmica das aulas e reagem a elas.

Tomando como pressuposto que as aulas dos educadores transparecem suas concepções e reflexões sobre a educação, a EJA e o ensino de História, e com o objetivo de elucidar em pormenores as práticas pedagógicas que foram observadas, é importante associa-las às concepções desses educadores sobre a EJA. Acredita-se que uma forma de se alcançar essas reflexões é apontar o modo como os educadores objetivam ou não conhecer aspectos da vida dos educandos, uma vez que o uso de aspectos da vida cotidiana dos educandos é um importante foco para uma aula dialogada visando aos conhecimentos prévios dos educandos.

No questionário que os educadores responderam no segundo momento de coleta de dados, constava a pergunta: “Por favor, escreva brevemente qual sua opinião em relação à importância (ou não) de se conhecer mais sobre a vida dos educandos.” As respostas obtidas foram:

Teodora: “Para desenvolver um bom trabalho em sala de aula, valorizar os alunos, entender que cada um tem o seu papel na sociedade, inovando sempre com um [sic] produção coletiva, temas e idéias (mesa redonda).”(Questionário datado em 03/09/2008)

Teófilo: “Importância máxima, para que as aulas sejam produtivas e o relacionamento aberto.” (Questionário datado em 10/09/2008)

Irene: “Acredito que na EJA a experiência e a vivência dos educandos é extremamente importante para aproximar a formação acadêmica e torna-la mais agradável, importante e de valor. Por isso, o conhecimento da vida dos educandos é uma estratégia para essa aproximação.” (Questionário datado em 04/09/2008)

Pelas respostas obtidas e também pela observação das aulas, percebe-se que as estratégias usadas na sala de aula pela professora Irene são baseadas na

sua experiência profissional com a EJA. Suas aulas, desde a escolha da temática até a execução, está sempre propiciando uma linha aberta de diálogo com os alunos, demonstra que para essa educadora o conhecimento da vida e da realidade do educando são essenciais para a construção do conhecimento da EJA.

Portanto, duas questões são essenciais para a discussão dos dados apresentados e dos debates emergidos por eles. Toma-se por base as reflexões de Álvaro Vieira Pinto (1987):

“O problema do método [de alfabetização] é capital na educação de adultos. (...) Deve **partir dos elementos que compõe a realidade autêntica do educando**, seu mundo de trabalho, suas relações sociais, suas crenças, valores, gostos artísticos, gíria, etc. (...). O mesmo raciocínio é válido para as etapas posteriores do processo educacional, depois da alfabetização. **O conteúdo da instrução não deve ser imposto e sim proposto pelo professor.**” (PINTO, 1987:86-87, grifo meu)

A primeira questão diz respeito à forma e a intensidade do contato com os educandos, tratando-se aqui de contato as conversas, e também o que versavam durante as aulas ou em espaços informais, como a cantina. Entende-se que esse contato possibilita o acesso do educador a aspectos da vida social, profissional e familiar do educando. Desse modo, são de fundamental importância para desenvolver uma aula que busca trazer para a sala elementos da vida dos educandos. Pinto (1987), em confluência com as idéias freireanas, aponta que a utilização dos elementos oriundos da vida cotidiana do educando são essenciais para a educação de adultos, haja vista a diminuição da evasão, que nas turmas de EJA são em grandes taxas, inúmeras vezes pela inadequação dos conteúdos e da metodologia das aulas, e a inclusão do aluno

na elaboração de saberes dentro da sala de aula. Tal percepção do autor pode ser evidenciada pelo comportamento dos educandos durante as aulas dos professores Irene e Teófilo que utilizavam as questões e discussões dos alunos em sala para propor conteúdos e buscar textos. Infere-se que uma relação próxima entre educador e educandos, é importante no sentido de buscar e utilizar, na execução e planejamento das aulas, as informações sobre a vida, as relações familiares e profissionais e, também, os conhecimentos prévios. Como ressalta Pinto (1987), esse não deve ser imposto, mas construído junto ao educando.

Do mesmo modo que as concepções pessoais dos educadores estão em alguns momentos atreladas a esferas que não estão relacionadas com o ambiente escolar, ressalta-se, ao fim, que para a maior compreensão da dinâmica das aulas de História na EJA cumpre apontar mais duas influências essenciais que não se restringem ao ambiente da sala de aula. Uma delas é específica da instituição escolar em que estão inseridas as salas observadas, outra, emerge como um grande debate dentro do campo da Educação de Jovens e Adultos.

3.4- Influências fora da sala: organização escolar

Antes de iniciar uma análise sobre a organização das escolas onde os educadores da pesquisa ministravam aulas é importante traçar discussões sobre o que se pensa como organização escolar e de que forma essa é prevista,

para os cursos de EJA, nos documentos legais. Entende-se aqui como organização escolar todos os processos que tratam das relações de organização no âmbito das escolas, ou seja, elementos que ordenam e planejam as atividades dentro desses espaços. A título de exemplificação pode-se apontar: o horário de entrada/saída, em que se serve a merenda, o calendário de aulas e disposição de turmas. Esses elementos são importantes não apenas na questão de planejamento do tempo em que está reservado para a exposição das aulas e/ou para a distribuição de conteúdos durante o semestre e/ou ano, mas também exercem grande influência sobre as atividades dos escolares, tanto porque muitos trazem concepções arraigadas sobre a Educação de Jovens e Adultos, que são muitas vezes visíveis, nas aulas dos educadores, como será detalhado a frente.

Em se tratando das instituições onde foram ministradas as aulas observadas, dois tipos de modelos de organização foram encontrados. As diferenças essenciais entre esses modelos estavam na distribuição dos conteúdos por módulos ou séries e também a organização do tempo das aulas. Tais diferenças são apresentadas à frente junto à análise das aulas. Cumpre antes debater a questão sobre a organização escolar para a EJA dentro das determinações do Estado, que remete às discussões sobre a inserção dessa modalidade de educação dentro das prescrições legais.

A educação torna-se, legalmente, para todos e obrigação do Estado a partir da promulgação da Constituição Federativa do Brasil em 1988, logo

estava garantido também àqueles que tiveram no passado seus direitos negados. Inicia-se uma luta pela democratização do ensino também para os adultos, as discussões que redefiniram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996, e que, colocam a EJA sob as regulamentações do Estado definindo-a como uma modalidade de educação. Essa nomenclatura, *Educação de Jovens e Adultos*, marca a inclusão da educação de adultos dentro das determinações legais, e também resguarda suas especificidades; destacando sua importância dentro do cenário educacional brasileiro.

No que tange às determinações legais específicas para as regulamentações da Educação de Jovens e Adultos, o maior marco se encontra no Parecer 11/2000, documento que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos de relatoria do Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury. Em se tratando da organização escolar dos estabelecimentos que oferecem cursos na modalidade de EJA, essa resolução explica que:

“Os Estados e os Municípios, de acordo com a distribuição das competências estabelecidas na Constituição Federal, **gozam de autonomia e assim podem estabelecer uma normatividade própria, harmônica e diferenciada**.(...) Como consequência, (...) a autonomia dos sistemas lhes permite definir a organização, a estrutura e o funcionamento da EJA.(...) A organização de cursos, sua duração e estrutura, respeitadas as orientações e diretrizes nacionais, faz parte da autonomia dos entes federativos.” (BRASIL, 2000: 28-29, grifo meu)

Junto às discussões sobre a organização da EJA, o trecho assinala algumas considerações sobre a legislação educacional no Brasil hoje, haja vista que a EJA encontra-se sob a essas regulamentações. No tocante à

organização escolar para EJA, o que é ressaltado no texto legal é o caráter de autonomia que a própria legislação possibilita.

Como é apontado no trecho transcrito da Resolução, as determinações legais não se baseiam apenas em critérios estabelecidos na esfera federal, mas também nas regulamentações de âmbito estadual e municipal. Portanto, as orientações das escolas pesquisadas são norteadas por determinações que são concernentes à esfera municipal. Tratando-se especificamente sobre a EJA, sem delimitações sobre esferas estaduais e municipais, ressalta-se mais uma vez a questão da autonomia, bem como a importância desse conceito para a organização dessa modalidade de educação e das aulas ministradas nela. Tal aspecto visa guardar as especificidades tanto do alunado quanto e, especialmente, das diversas regiões do país. Num processo que vai de encontro à concepção de que a Educação de Jovens e Adultos deve-se voltar para essas diferenças regionais, sendo elas importantes para a contextualização do educando e a identificação deste tanto com o material didático quanto com as aulas e com os temas destas.

Emerge a necessidade de análise das estruturas e organização das instituições pesquisadas visando à apreensão dos elementos influenciadores na prática pedagógica desses educadores aponta-se a organização da escola como um desses. Os dados que serão postos a seguir tem por base uma entrevista com a coordenação das duas escolas. No entanto, antes de iniciar a análise, é

preciso apresentar considerações sobre o entorno das escolas para uma compreensão maior de suas especificidades.

A Escola Municipal Monsenhor João Castilho Barbosa, onde as aulas da professora Teodora foram observadas, se situa no bairro da Barra, ainda dentro da zona histórica da cidade que é conhecida internacionalmente, sendo limítrofe a região mais nova da cidade. No entorno da escola encontram-se casas residenciais e comércio diversificado. Pela localização, perto do centro da cidade, e pelas casas e comércio é perceptível que os residentes do entorno da escola se compõem de pessoas da classe média.

A Escola Municipal Hélio Homem de Faria se situa no bairro Padre Faria que, apesar de bastante antigo, possuindo arquitetura da época colonial como a Igreja de Santa Efigênia dos Pretos, não teve sua arquitetura civil original plenamente preservada. As casas são relativamente novas, e o comércio é pequeno. A população do entorno da escola possui um nível econômico visivelmente inferior ao da E. M. Monsenhor João Castilho Barbosa. O bairro possui problemas de violência, como tráfico de drogas.

Tabela 5

ESTRUTURAÇÃO DAS ESCOLAS		
Crítérios	E. M. "Hélio Homem de Faria"	E. M "Mons. João Castilho Barbosa"
Nº de alunos matriculados	510	521
Nº de professores	32	35
Nº de salas	12	14
Nº de alunos na EJA	80	124
Nº de Professores na EJA	9	9
Nº de turmas de EJA	6	6
Maior público da EJA	Adultos	Jovens
Como o curso é dividido	3 Módulos de um ano cada	4 semestres
Tempo total do curso	3 anos	2 anos
Quantidade de aulas por dia	3 horários de 50 min	5 horários de 50 min
Horário de entrada/saída	19:00h/21:40h	18:00h/22:00h
Desde quando possui cursos em EJA	2007	1999

A partir dos dados acima propõe-se traçar algumas considerações sobre as duas escolas, em especial, no que se refere à organização escolar e suas conseqüências para o trabalho docente. Alguns são especialmente importantes para essa relação, são eles: o horário de início e término das aulas; a divisão por horários do tempo total da aula, o modelo de divisão das etapas do Ensino Fundamental baseado ou não em módulos e, ainda o histórico de EJA dentro dessas instituições.

O primeiro a ser analisado trata de dados sobre os horários de início e término das aulas, esses interferem enormemente no planejamento das aulas, bem como na relação entre o horário de chegada na escola e de saída do trabalho, sendo observado nas salas de aulas muitas vezes os educandos se justificando pelo atraso. Em outras palavras, o horário de entrada pode coincidir com o horário de saída do trabalho, ocasionando muitas vezes salas vazias, nos primeiros horários, e, extremo cansaço nos últimos, quando esses são muito tarde, sintomas perceptíveis tanto nos educandos quanto nos outros sujeitos do meio escolar, educadores e funcionários.

Sobre essa questão encontram-se dados diferentes nas duas escolas. Enquanto na E. M. Hélio Homem de Faria, as aulas têm início às 19h e terminam pouco antes das 22 horas, na E. M. Mons. J. C. Barbosa, iniciam-se às 18h e terminam às 22 horas. Essa diferença é importante uma vez que o horário comercial em Ouro Preto é das 9h às 19h, portanto as aulas na escola E. M. Mons. J. C. Barbosa se iniciam antes do término desse horário. Percebe-

se então que os primeiros horários das aulas são prejudicados pela ausência de educandos que ainda não deixaram o trabalho, o que foi observado em várias aulas da professora Teodora.

Na E. M. Hélio Homem de Faria, as aulas são divididas em 3 (três) horários de 50 (cinquenta) minutos. Essa organização auxilia na obtenção de atenção maior do aluno que, já cansado chega à escola para estudar, e, também, do educador que muitas vezes cumpre a chamada “jornada dupla”, ministrando aulas à noite depois de trabalhar o dia todo.

O horário de entrada mais tarde possibilita que mesmo as aulas do primeiro horário estejam cheias, o que valoriza o trabalho do docente e também possibilita uma interação melhor e maior nas salas. Infere-se também que assim educando não precisa ir para a escolar logo após o horário de término do serviço, o que se torna um atrativo para a permanência do aluno na escola.

Destacam-se, ainda, os dados sobre o histórico de EJA nas duas escolas, bem como algumas iniciativas para a melhoria dessa modalidade de educação nas duas escolas. As trajetórias dessa modalidade de educação nas duas instituições em muito se diferem. Na E. M. M. J. Barbosa essa modalidade de educação foi implantada há 9 (nove) anos, 3 (três) anos depois de promulgada a Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Portanto, faz parte do histórico da escola a presença de educandos adultos e jovens, dessa forma infere-se que há uma constante discussão entre os educadores sobre melhores formas de lidar com

esse alunado, bem como um grande conhecimento sobre os problemas da EJA. A E. M. Hélio Homem de Faria, por outro lado, implantou a modalidade há apenas 1 (um) ano, embora incorpore as discussões recentes do campo da EJA, tendo-se em vista sua organização, a escola ainda se encontra em processo de assimilação das particularidades desses sujeitos.

Aponta-se ainda um dado muito importante, o modelo de organização em módulos para a EJA foi uma proposta da Secretaria Municipal de Educação de Ouro Preto (SMEOP) em 2007. Também foi proposto que as escolas que abrigam essa modalidade verificassem quais problemas estavam ocorrendo na instituição quanto a EJA e buscassem saná-los através de projetos. Assim, a E. M. Mons. J. C. Barbosa propôs a implantação do projeto “Sexta Legal”, que visa à diminuição das faltas dos educandos nas sextas-feiras através de atividades diferentes e horários de início e término das aulas diversificados.

Infere-se que muitas dessas iniciativas pretendem focalizar as necessidades e anseios dos sujeitos que compõem o ambiente escolar na EJA. Sobre essa questão, as reflexões de Eliane Ribeiro Andrade (2004) são elucidativas.

Ele [o espaço educativo] é constituído pelos sujeitos que viabilizam a sua existência, como professores, diretores, alunos, familiares etc., e as relações que estabelecem entre si, inclusive as de conhecimento, por meio de suas propostas pedagógicas, curriculares, metodológicas, acesso a materiais, equipamentos, produção e bens culturais etc. (...). Deve-se procurar entender o que esses sujeitos na condição de alunos vêm tentando demonstrar, explícita ou implicitamente, seja pelo abandono, pela desistência, pela dificuldade de permanência, seja pelas formas com que organizam suas necessidades e anseios. (ANDRADE, 2004:3)

As reflexões de Andrade vão de encontro às análises dos dados sobre as iniciativas das escolas apresentadas. Embora em níveis e de formas diferentes, as duas instituições voltam-se para as necessidades não apenas dos educandos, mas também de todos os sujeitos que compõem o ambiente escolar. Através de análise criteriosa das especificidades e particularidades dos sujeitos educandos que as freqüentam, essas instituições colocam como forma de alcançar seus objetivos, *os anseios e necessidades* dos educandos.

Como uma reflexão final almeja-se propor reflexões e algumas considerações a respeito das concepções sobre a Educação de Jovens e Adultos que sobressaem das análises.

A E. M. Mons. J. C. Barbosa, apesar das importantes iniciativas para a melhoria da modalidade de ensino na instituição e o sincero e imprescindível valor que deposita na EJA, focaliza, para o aprendizado na EJA, os conteúdos. Através da observação das discussões dos educadores em ambiente não-formais como a sala de professores, e o caráter de preservação dos conteúdos dentro das aulas da professora Teodora, percebe-se que a idéia corrente é que o ensino na EJA se volta para uma condensação dos conteúdos que são postos para o ensino regular. Impõem-se a relevância da organização semestral para essa percepção, em alguma medida o pensamento vai de encontro à idéia de que os semestres são apenas uma diminuição de tempo para as séries que são feitas anualmente no ensino regular, de modo que os conteúdos apenas recebem um “ajuste” e se tornam semestrais.

Sobre esse pensamento, julga-se importante transcrever de que forma a professora Teodora respondeu a questão colocada no questionário: “De que forma as aulas dadas na EJA são influenciadas pelas [aulas] dadas em outros turnos?”

Teodora: “A experiência adquirida, o material didático, as atividades interessantes que são **repassadas**.” (Questionário datado em 03/09/2008, grifo meu)

A resposta ressalta a concepção, percebida nas aulas, de que os conteúdos voltados às turmas que não freqüentam a EJA, podem ser *repassados* às turmas de EJA, como exemplo¹⁹, o uso pela educadora de textos oriundos de livros voltados ao ensino regular. Reintera-se, portanto, uma estreita relação entre a organização da escola e as concepções que são demonstradas pela educadora Teodora, tal foi verificada nas observações do ambiente escolar, nas aulas e na respostas transcrita acima.

Em relação à E. M. Hélio Homem de Faria, apesar das imensas dificuldades, em especial materiais, percebe-se também uma estreita aproximação entre as concepções demonstradas pela organização da escola e pelos educadores. No entanto, nessa instituição a concepção corrente se associa com a necessidade de resguardar as especificidades dos educandos adultos e jovens. Essa demonstra no horário flexível, na proposta de atividades extra-classes que se voltavam para a comunidade de entorno a escola, com especial importância para a presença dos familiares dos educandos. Bem

¹⁹Vide quadro sobre as práticas pedagógicas dos educadores, página 65.

como, na resposta da professora Irene²⁰ a mesma pergunta descrita acima da professora Teodora:

Irene: “São momentos e públicos diferentes. Nos outros turnos leciono para adolescentes do ensino regular. A conduta é diferenciada.”
(Questionário datado em 04/09/2008)

Portanto, a concepção da professora Irene está estreitamente atrelada à importância de salvaguardar as especificidades desses educandos, da mesma forma, através das análises sobre a organização escolar, infere-se que esse é o pensamento da instituição em que suas aulas foram observadas.

O que as análises confirmam é a correlação entre as práticas que são desenvolvidas em sala, as concepções sobre EJA que observadas nas falas dos educadores e a organização das escolas. Sendo, portanto, fundamentada a afirmação de que as concepções demonstradas pela organização das escolas, também se configura como um fator de influência sobre as concepções dos educadores.

3.5-Influência dentro das salas e a onda jovem

A presente seção busca analisar de que modo a presença de jovens, não somente em números expressivos no meio de turmas com maioria adulta, mas também compondo outras quase em totalidade, se mostraram um importante fator influenciador no planejamento das aulas e, especialmente no seu

²⁰ Não se colocará a resposta do professor Teófilo porque esse ministrava aulas apenas em um turno, e assim não respondeu a pergunta.

transcorrer. Para tanto, julga-se importante, antes de analisar os dados, apontar de que modo o jovem é percebido e se faz presente na sociedade atual.

O papel dos jovens e a visão que a sociedade faz desse grupo etário-social mudou consideravelmente a partir do pós-guerra. Período logo posterior ao fim da II Guerra Mundial, quando se acentua uma modificação dos papéis sociais. Paulo Carrano (2008) aponta que um dos traços significativos dessa mudança diz respeito ao papel do jovem dentro da sociedade, igualmente em profunda modificação.

A percepção de ser esse indivíduo também um sujeito de direitos, e em outra perspectiva, o advento de uma indústria cultural voltada a essa faixa etária também propõe ao jovem um de destaque lugar como sujeito de consumo. Dessa forma, ao mesmo tempo em que o jovem adquire o acesso a seus direitos e a reivindicação por eles, também é chamado ao centro do universo econômico como um sujeito consumidor e consumista. O que em muito muda o convívio social e a interação com outros grupos “etários”, em especial as gerações anteriores que viveram em tempos turbulentos, mediados por duas grandes guerras, e em constante processo de reconstrução material, econômica e social. O jovem se percebe sozinho em seu próprio universo, entendido apenas em meio a sua “tribo”. Essas por sua vez se diferenciam cada vez mais através da aquisição e assimilação de idéias e conceitos que são transmitidos pelas mídias ligadas à indústria de consumo.

Após reflexões sobre a posição do jovem no meio socioeconômico, cabe ainda apresentar a posição da juventude como fase de vida humana dentro do imaginário da sociedade contemporânea. As palavras de Geraldo Magela Pereira Leão (2005) são elucidativas sobre essa questão:

“Uma noção corrente de juventude, muito disseminada no senso comum, a identifica como um momento de transição entre da infância para a vida adulta. Nessa concepção os jovens são abordados a partir da idéia de indeterminação, marcados por uma crise de identidade e de valores.”
(LEÃO, 2005:73)

A fala do autor expõe o caráter de incerteza que a juventude tem perante a sociedade. Tida como um tempo em que as tramas da vida social não estão completamente definidas, são “apenas”, o futuro e também uma carga de inutilidade ao presente. Somente com a idade adulta devolveram à sociedade todo o investimento que lhes foram impostos, os jovens são vistos como movediços, os primeiros a sentirem os efeitos de uma mudança social e econômica, uma vez que se encontram no epicentro das mudanças.

Em termos legais, aponta-se algumas determinações da LDB de 1996 e suas conseqüências para a entrada dos jovens na EJA. A LDB de 1996, no artigo nº 32, estabelece que o ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, é obrigatório e gratuito na escola pública (BRASIL, 1996:10). Uma vez que o Ensino Infantil visa atingir as crianças até os 6 (seis) anos, o Ensino Fundamental de 8 anos visa a formação de pessoas até os 14 (catorze) anos. O acesso à escola regular é prioridade aos estudantes com até essa idade, dessa forma a EJA é “invadida” por educandos na faixa etária dos 15 aos 18 anos.

Foi verificada que a entrada desses jovens nessa modalidade de educação traz inúmeras conseqüências tanto no que tange aos próprios educandos, quanto aos colegas e aos educadores. Os motivos que impelem esses educandos jovens a buscar as turmas de EJA são os mais diversos. Sobre esse aspecto as palavras de Andréa da Paixão Fernandes (S/D) são elucidativas:

“Tem diversas justificativas que vão desde as situações de fracasso (CHARLOT, 2000) vividas pelos estudantes nos espaçotempos escolares e que provocam a criação de uma crescente defasagem idade-série, até as transferências que são decorrentes de situações de indisciplina, como se a migração do estudante para a escola/turma da EJA fosse o “medicamento” necessário e infalível para que esse ainda menino(a) se transformasse em um(a) estudante com comportamento exemplar.” (FERNANDES, S/D:2)

Fernandes aponta que além das dificuldades comuns ao jovem pobre que necessita completar a renda familiar encontra no mercado de trabalho atual, e o impulsiona a empregos com baixo nível de estabilidade e rentabilidade, por conseqüência, ao estudo na EJA por ser noturno, outros motivos atraem os jovens para essa modalidade de ensino. As reflexões da autora apontam para o fracasso escolar e a indisciplina como alguns desses. Através das observações feitas, bem como das conversas com os educadores e a coordenação das escolas, pode-se perceber que se encontram nos espaços todos esses casos em sujeitos educandos jovens.

Ao adentrar nas turmas de EJA, o aluno que é oriundo do ensino regular, e nesse teve um histórico de indisciplina e turbulência, é visto pela nova turma com, no mínimo, desconfiança. Esse olhar se remete ao andamento

das aulas, à postura desse educando no novo espaço e também a forma como os outros, tanto adultos quanto jovens, presentes na sala irão tratá-lo. Em relação a esse aspecto é importante apresentar as respostas dos três educadores à pergunta feita: “Hoje cresce o número de alunos jovens na EJA, a seu ver como se dá a entrada desse aluno nessas turmas?”

Teodora: “O jovem já começa a participar do mercado de trabalho mais cedo, ou então pela repetência não consegue acompanhar a turma seriada.” (questionário datado em 03/09/2008)

Teófilo: “O próprio ensino (escola) está produzindo esse alunado (analfabeto funcional)” (questionário datado em 10/09/2008)

Irene: “Particularmente, vejo como algo prejudicial à intenção do programa, pois os mesmos chegam com desinteresse. O objetivo (ou a falta dele) de estar na escola muitas vezes desnorteia o foco.” (questionário datado em 04/09/2008)

Pelas três respostas acima descritas em especial a da professora Irene, percebe-se esse olhar de desconfiança, e mais a conclusão, dos educadores da pesquisa, de que as turmas de EJA são prejudicadas pela presença dos educandos jovens. Fernandes (S/D) aponta ainda duas outras constatações importantes que em muito são concernentes aos aspectos observados durante as aulas dos sujeitos pesquisados. A primeira delas diz respeito à dissociação entre os conteúdos curriculares, bem como aos temas e debates do ambiente escolar, e da vida social dos educandos jovens. Dessa forma, os educandos não se interessam pelas aulas, por seus conteúdos e nem pelas dinâmicas. A outra constatação se refere ao olhar dos jovens sobre o ambiente escolar. Diante da instabilidade da vida social e financeira desses jovens, que na maioria das vezes, são oriundos das classes pobres, desempregados ou com subempregos e vivem em bairros violentados, a escola não se traduz como uma perspectiva de

melhoria na vida social e econômica. Os jovens “projetam a escola para um patamar inferior frente às opções possíveis que a vida lhes oferece”.(FERNANDES, s/d: 3).

No que tange ao comportamento desses educandos nas salas de aula, é importante às respostas dos sujeitos a pergunta seguinte, à descrita acima, era: “De que modo esses jovens contribuem ou não para as aulas e os alunos adultos e idosos?”. Cumpre assinalar que serão descritas abaixo as respostas referentes ao pensamento quanto às aulas:

Teodora: “Os que conseguem se inserir no grupo crescem com eles, os que não querem se inserir **atrapalham bastante**.” (Questionário datado em 03/09/2008)

Teófilo: “Com sua energia, porém com bastante **“indisciplina”**.” (Questionário datado em 10/09/2008)

Irene: “**Não contribuem** por vários motivos, tais como: Já conhecem o assunto, não respeitando o tempo de assimilação do adulto ou idoso; **desinteresse** o que muda o foco da aula.” (Questionário datado em 04/09/2008)

As respostas dos educadores carregam, tanto uma percepção daquele olhar de desconfiança que o jovem com histórico de indisciplina carrega, quanto uma estreita relação com o comportamento dos jovens nas aulas da EJA, sendo muitas vezes focos de tumulto e turbulência. Sobre esse olhar é pertinente apresentar uma constatação de Paulo Carrano (2008):

“Alguns professores (e também alguns alunos idosos) parecem convencidos de que os jovens da EJA vieram para perturbar e desestabilizar a ordem “supletiva” escolar. Outros demonstram sua vontade em aprofundar os processos de interação, mas reconhecem seus limites para despertar o interesse desses [educandos].” (CARRANO; 2008:104)

Observa-se, através da relação entre a fala de Carrano (2008) e as respostas dos educadores, uma constatação dos educadores quanto ao

comportamento dos jovens, ou seja, eles percebem esses educandos como possíveis focos de desajuste e tumulto da ordem estabelecida nas aulas. São, portanto, aos olhos dos educadores, *indisciplinados, desinteressados e atrapalham bastante*, como expresso nas respostas transcritas.

No que tange ao transcorrer e o planejar das aulas, observa-se algumas constatações sobre a relação educando jovem e educador, que, em alguma medida poderia definir como um conflito de objetivos entre as partes, para melhor elucidar essa questão propõe analisar o processo de planejamento e execução das aulas observadas.

O educador planeja a aula, mesmo que apenas mentalmente. Esse planejamento tem em vista o tempo da aula e os conteúdos/temas a serem abordados, sendo que a maioria dos planejamentos observados tomava um texto básico como eixo norteador, seja ele um texto ou uma música. Ao entrar na sala de aula, com o planejamento em mente, bem como com algumas expectativas quanto ao impacto desse na turma, o ambiente de confusão e de desinteresse ocasionado, não raras vezes, pelos educandos jovens fazia com que o decorrer da aula não fosse como o proposto e, principalmente, como o esperado, pelo educador. Sobre essa situação descrita, é elucidativa uma passagem, dentre várias, das aulas observadas:

“Nessa turma a juventude da EJA “vem com tudo”. É a sala mais cheia: 11 (onze), sendo 6 (seis) bem jovens. Ao entrar na sala, ela está em completo tumulto, ocasionado pelo alunos mais jovens (empurrões, gritos,...).”(Aula do dia 03/09/2008, professora Irene, Caderno de Campo)

A breve descrição do início de uma aula apresenta bem a situação apontada acima, e embora o que foi descrito acima seja da aula da professora Irene essa mesma situação ocorria com todos os outros educadores. O que se segue a essas situações específicas é um desestímulo para o educador. A frustração diante de planejamento não executado por indisciplina e/ou, o que os educadores denominam, desinteresse é demonstrada pelos sujeitos pesquisados nas conversas entre os educadores na sala de professores, nas falas com o pesquisador após a aula e também em algumas respostas ao questionário, como a pergunta: “Como você vê suas aulas tendo em vista o interesse dos alunos?”

Teodora: “Aulas positivas, buscando elevar a auto[sic].” (Questionário datado em 03/09/2008)

Teófilo: “Instigante!” (Questionário datado em 10/09/2008)

Irene: “Muito vulnerável. Há momentos de boa participação e ótimo aproveitamento. Em contrapartida, há momentos que o desinteresse de um ou outro interrompe e desestimula a participação coletiva.” (Questionário datado em 04/09/2008)

Embora as respostas dos professores Teodora e Teófilo não sejam relevantes quanto ao aspecto acima descrito, a resposta da professora Irene exemplifica bem a noção de frustração. Especialmente quando a professora atrela um baixo aproveitamento das aulas a uma situação de desinteresse de um e o outro, e, o conseqüente desestímulo tanto dos educandos quanto, e principalmente, dela mesma.

De todas as tensões e embates apresentados acima em relação ao educando jovem e suas interlocuções com o ambiente escolar e seus sujeitos, verificou-se que a via de tensão que se estabelece nas relações entre

educadores e educandos jovens choca-se com o que esses dois pólos estabelecem como objetivos para o ambiente escolar. O educador julga como ideal para a melhoria da vida do educando o interesse pelo estudo e pelas temáticas das aulas. O educando, por sua vez, olha o ambiente escolar como um espaço para a socialização, sem relação imediata com o futuro e com melhores perspectivas de vida. Desse embate de idéias, que é transparecido em falas e atitudes durante as aulas, surge o conflito que ocasiona muitas vezes o desestímulo do educador diante de um planejamento que não é executado por falta de interesse e/ou de ambiente de desordem ocasionado pelos educandos jovens.

A presença dos jovens é especialmente marcante em relação ao andamento das aulas, o seu transcorrer especialmente. O comportamento dos educandos jovens seja ele intempestivo ou receptivo às dinâmicas das aulas, era estímulo ou não às discussões sobre o tema proposto pelo educador, portanto, eram importantes influências para o andamento das aulas. O que se percebe por fim, a partir dos dados analisados, em especial no que tange as observações das aulas, é que as relações entre os jovens da EJA e os educadores são de extrema importância para as aulas. Dessa forma, adverte-se para a necessidade de se observar esse jovem em suas peculiaridades dentro e fora das salas de aula e buscar formas que sejam adequadas a todos os envolvidos no ambiente escolar.

4- Palavras finais ou Conclusão

As palavras finais desse trabalho buscam elaborar uma síntese das conclusões que foram encontradas a partir das análises dos dados da pesquisa. No entanto, cumpre antes assinalar alguns critérios e delimitações desse trabalho. Nunca esteve, entre os objetivos dessa monografia, encontrar ou esboçar a aula ideal de História na Educação de Jovens e Adultos, ainda menos encontrar o professor perfeito. Acredita-se que isso não seja possível e que a aula e o ambiente da sala de aula é similar a trajetória de vida, calcada em acertos e erros.

Outro aspecto que cumpre assinalar reporta a importância em se pesquisar a sala de aula dentro do contexto da EJA, haja vista que as particularidades de uma turma e dos educandos que a compõem só são perceptíveis nesse ambiente. Dessa forma, pode-se concluir que a sala de aula é o espaço em que as concepções e percepções sobre a educação, e em específico, sobre a EJA ficam visíveis. Essas concepções podem ser percebidas tanto no que tange aos educadores, quanto aos educados e a escola em que estão inseridos.

Dentre as preocupações em pesquisar as aulas de História nessa modalidade de ensino específica, a principal delas estava em encontrar alguns fatores principais que influenciam as aulas, estejam esses dentro, fora ou no entorno das salas de aula. Assinala-se que de forma semelhante os sujeitos da

pesquisa sofrem influências de suas formações iniciais e continuadas, da organização da escola em que trabalham e do comportamento dos educandos jovens em suas turmas.

No entanto, além dessas que são de cunho geral, ou seja, verificadas nas aulas dos três educadores, algumas outras que são específicas de cada um deles.. Em outras palavras, ao planejar as aulas e executá-las, apesar de todos serem fortemente influenciados pelos três aspectos pormenorizados nos capítulos anteriores: a formação inicial e em serviço; a organização escolar que estão inseridos e, por fim, a presença dos jovens, os educadores guardam concepções fortemente pessoais, essas atreladas tanto a vivências pessoais quanto a espaços específicos.

Essa constatação já havia sido apontada por Maurice Tardif, em suas reflexões sobre o “se fazer docente”, no entanto cumpre ressaltar os ambientes específicos em que os sujeitos da pesquisa enraízam suas concepções, transparecidas principalmente nas aulas.

No caso da professora Teodora, nota-se que suas aulas são fortemente influenciadas pelas idéias oriundas da formação inicial, embora essa tenha sido terminada há mais tempo que os outros educadores. Tal percepção fica clara durante suas aulas, onde o mesmo esquema de aula é continuamente repetido, independente da série, do tema, ou das turmas. Fica a noção de um modelo pronto que, a seu ver, deu certo.

Essa noção não pode ser associada a um aspecto positivo ou negativo, apenas parece atrelada a uma concepção bem anterior aos anos de prática na sala de aula e confirmada por esses. Sobre essa educadora, as palavras sobre sua concepção de formação são expressivas na resposta dada à pergunta “Você lê livros acadêmicos?” feita em questionário específico a ela. A resposta foi, “Os livros acadêmicos foram lidos por mim durante o período de estudo na Universidade.” Percebe-se, portanto, em sua fala e em suas atitudes, uma concepção clara de que a formação inicial tem um caráter de completude, não necessitando de novas formulações. Concepção essa, cara às idéias sobre formação de educadores do período ditatorial e logo posterior, quando a educadora entra na universidade e completa o curso (1985-1988).

Quanto ao professor Teófilo, o que se verificou é que sua concepção principal está profundamente associada à sua posição política. Importa ressaltar que essa tem estreito vínculo com luta pela EJA como direito e com a participação nos Fóruns dessa modalidade de ensino. O professor se identifica com esse pensamento e com essas esferas de luta. Sua prática docente está profundamente influenciada por esse pensamento, refletido tanto em suas falas, quanto e principalmente pela escolha dos temas das aulas, e objetiva a compreensão por parte dos educandos da posição desses dentro da sociedade. Como exemplo de destaque, pode-se assinalar o texto básico para a primeira aula observada em 20 de maio de 2008. Tratava-se da música *Candidato caô caô*, cantada pelo grupo O Rappa, a letra (em ANEXOS) que fala de um

candidato buscando votos no Morro, chama a atenção para o processo de eleição dos representantes políticos do povo. Salienta-se que as discussões conduzidas pelo educador nessa aula voltavam-se especialmente para o voto daqueles que assistiam às aulas, guiando-os a refletirem sobre os candidatos a serem escolhidos nas eleições municipais que iniciariam as campanhas em poucos dias.

Em relação, a professora Irene, pode-se apontar que sua prática pedagógica é muito influenciada pela própria prática em sala de aula, ou seja, o planejamento de suas aulas atrela-se ao que a própria educadora aprendeu dando aula. Apesar de ser a mais jovem educadora pesquisada, suas falas e o planejamento de suas aulas buscam entender as especificidades dos educandos, e embora essa dimensão possa estar ligada à conceitos freireanos no caso específico da educadora, essa percepção foi completamente pessoal. Ou seja, no decorrer por poucos dois anos em que ministrou aulas em turmas de jovens e adultos, por percepção própria e talvez aulas com tentativas e erros, concluiu que observar os educandos era o melhor caminho para o planejamento e execução das aulas. Para ressaltar esse aspecto, transcreve-se abaixo a resposta da educadora a questão: “Por favor, escreva brevemente qual a sua opinião em relação à importância (ou não) de se conhecer mais sobre a vida dos educandos.”

“Acredito que na EJA a experiência e a vivência dos educandos é extremamente importante [sic] para aproximar a formação acadêmica e torná-la mais agradável, importante e de valor.” (Questionário datado em 04/09/2008)

Por fim, a imagem que fica do educador de História na Educação de Jovens e Adultos é de um sujeito em constante remodelação por suas próprias experiências e expectativas. Se por um lado, a sociedade entende e espera que a educação seja posta de uma determinada maneira, é esse sujeito capaz de modificá-la, e assim o faz, tendo em vista suas próprias convicções e experiências.

O papel da universidade, como local de formação inicial, é expressivo. Especialmente por estar nesse local as concepções sobre o que é um bom educador, e como esse deve manejar suas aulas. No entanto, a pesquisa aqui finalizada demonstrou que outros espaços são constitutivos dos saberes e das concepções docentes que transformam o educador e sua forma de ministrar as aulas.

As concepções dos educadores são moldadas por suas vivências e experiências, essas associadas ou não ao ambiente escolar. Se por um lado, os educadores são influenciados pelos espaços fora da escola, através de suas concepções e idéias, por outro o exterior entra nas salas de aula, transformando esses espaços em locais de discussão e de mudança de pensamento tanto para os sujeitos educandos quanto para os educadores.

Ao término desse trabalho as palavras de Freire ganham um valor inestimável, diante da idéia de que o educador não só ensina, “O ensinante aprende primeiro a ensinar mas aprende a ensinar ao ensinar algo que é reaprendido por estar sendo ensinado.”(FREIRE, 2001:259). A prática

pedagógica é, portanto, um espaço não apenas de ensino, mas também de aprendizado para ambos os lados, tanto educandos quanto educadores.

5- Areas

5.1-Questionário respondido pelos educadores²¹

CARO EDUCADOR,

Mais uma vez peço sua importante colaboração para a elaboração de minha monografia de fim de curso (História/UFOP), o questionário que está em suas mãos é parte importante para a coleta de dados, juntamente às observações em sala que tão gentilmente me foram concedidas por você e pela coordenação pedagógica de sua instituição de ensino.

O preenchimento deste questionário é VOLUNTÁRIO E NÃO LHE ACARRETERÁ QUALQUER TIPO DE ÔNUS, sendo que poderá ser rejeitado a qualquer momento.

O questionário contém 33 questões, dessas 28 são de caráter aberto, apesar de saber do seu limitado tempo livre, peço que responda todas as questões de maneira muito clara, sendo que qualquer uma delas poderá não ser respondida, de acordo com sua vontade, do mesmo modo a utilização total ou parcial das linhas para escrita são de seu critério.

ASSEGURO AINDA QUE AS INFORMAÇÕES QUE ME FOREM CONFIADAS SERÃO MANTIDAS EM SIGILO E QUE SUA IDENTIDADE TAMBÉM O SERÁ.

Espero mais uma vez sua colaboração e agradeço enormemente desde já.

Ouro Preto, ___ de _____ de 2008.

Raquel Silveira Martins(graduanda História/UFOP)

Contatos para quaisquer esclarecimentos: raquelsmartins@gmail.com e/ou 31-98311828

²¹ Colocado aqui na íntegra, do mesmo modo que foi entregue aos educadores.

Questionário – Ensino de História na EJA

Dados pessoais

1. Nome: _____

2. Idade: _____
3. Instituição em que trabalha: _____
4. Séries em que ministra aulas: _____

Contato

5. Telefone: _____
6. email: _____

Formação acadêmica

7. Em que ano se formou? _____ / _____
8. Qual o curso e instituição? _____
9. Por que optou por esse curso?

10. Fez bacharelado? () Sim () Não
11. Se sim, qual o tema?

Formação “prática”

12. Quando começa a ministrar aulas? _____ / _____

13. Quando começa a ministrar aulas no Ensino de História? Qual a instituição e série? _____ / _____ . _____

14. De que forma você planeja suas aulas?

15. Quais critérios você utiliza para selecionar o conteúdo, seja temas ou conteúdo programático?

16. Para esse planejamento utiliza algum material didático? () Sim () Não

17. Se sim, poderia citar o que utiliza em maior grau?

18. Como você vê suas aulas tendo em vista o interesse dos alunos?

Relacionamentos

19. Em relação ao seu entrosamento com os alunos, marque a opção que melhor descreve seu comportamento.

() Tenta sempre se manter em contato com a vida dos alunos, tendo em vista especialmente o trabalho e as relações pessoais.

() Apenas se limita a relacionar com alunos durante as aulas, sem maior interesse pelos assuntos que são de esfera pessoal.

() Acaba sabendo da vida dos alunos a partir do que falam durante as aulas, sem buscar informações referentes a sua vida pessoal.

() De outra forma.

20. Por favor, escreva brevemente qual a sua opinião em relação à importância (ou não) de se conhecer mais sobre a vida dos educandos.

21. É importante a relação entre os educadores de várias disciplinas?

() Sim () Não

22. Como você vê a influência das conversas com outros educadores nas aulas de História (existe? de que forma)?

Educação de Jovens e Adultos

23. Quando e por que começa a ministrar aulas na EJA? _____ / _____.

24. Você trabalha em outros turnos? () Sim () Não

25. De que forma as aulas dadas na EJA são influenciadas pelas [aulas] dadas em outros turnos?

Em relação à atividades em sala de aula, como você propõe?

Qual você julga ser a maior dificuldade e a maior especificidade desse tipo de aluno?

Como você busca transpor essas dificuldades tendo em vista o andamento das aulas?

Se houvesse um material didático ideal, como deveria ser o voltado para a EJA?

Hoje cresce o número de alunos bastante jovens na EJA, a seu ver como se dá a entrada desse aluno nessas turmas?

De que modo, esses jovens contribuem ou não para as aulas e para os alunos adultos e idosos?

Em relação às aulas:

Em relação aos outros educandos:

De que forma o planejamento e o andamento das aulas é beneficiário (ou não) da presença desse tipo de educando?

Por fim gostaria que você descrevesse a influência e/ou perturbação que minha presença causou nos alunos durante as aulas.

5.2-Questionário respondido pelo professor Teodora

Roteiro para entrevista:

1. Formação

- Em que ano se formou?
- Em que curso?
- Por que escolheu?
- Quais os pontos positivos e negativos do curso?
- Você fez bacharelado? Qual o tema que você escolheu?
- Fez algum curso de pós graduação?
- Você lê livros acadêmicos?
- Que revistas lê?

2. Carreira

- Quando começou a trabalhar?
- Quais foram suas primeiras impressões na profissão docente?
- Como era a escola (como um todo) naquela época e hoje? Tem diferenças grandes? Em que sentido?
- Em que séries você já lecionou?
- Como você julga ser uma boa aula?
- Você faz planejamento de aula? Sempre fez? Baseado em que tipo de material?
- Trabalha em mais de uma escola?
- Algum aluno já lhe perguntou para que serve a História? O que respondeu?
- Como você acha que seus alunos vêem suas aulas?
- O que você gostaria que eles aprendessem?

3. EJA

- Quando começou a dar aulas na EJA?
- Quais as diferenças maiores entre esse público e o que frequenta os turnos regulares?
- Como lidar com esse alunado?
- Os alunos se interessam pelas aulas de História? Por que?
- Você utiliza livros didáticos com esses alunos? Quais e como?
- Como você têm trabalhado com eles?

5.3-Música "Candidato Caô Caô", do grupo O Rappa

Candidato Caô Caô²²

O Rappa

Composição: Letra E Música: Walter Meninão E Pedro Butina

Caô, caô a justiça chegou ...

Ele subiu o morro sem gravata
dizendo que gostava da raça, foi lá
na tendinha, bebeu cachaça e até
bagulho fumou

Foi no meu barracão, e lá
usou lata de goiabada como prato
eu logo percebi é mais um candidato

As próximas eleições
As próximas eleições
As próximas eleições

Fez questão de beber água da chuva
foi lá na macumba e pediu ajuda
bateu a cabeça no gongá
"deu azar"...

A entidade que estava incorporada disse:
- Esse político é safado cuidado na hora de votar !
também disse ...

- Meu irmão se liga no que eu vou lhe dizer
hoje ele pede seu voto, amanhã manda a polícia lhe bater ...
- Meu irmão se liga no que eu vou lhe dizer
hoje ele pede seu voto, amanhã manda a polícia lhe prender ...

hoje ele pede seu voto, amanhã manda a policia lhe bater ...
eu falei prá você, "viu"?

Falado por Bezerra da Silva:

Esse político é safadão hein !!!

Nesse país que se divide
em quem tem e quem não tem,
sempre o sacrifício cai no braço operário
Eu olho para um lado, eu olho para o outro
vejo desemprego e vejo quem manda no jogo

²² Fonte: <http://letras.terra.com.br/o-rappa/70181/>

E você vem, vem, pede mais de mim
diz que tudo mudou e agora vai ter fim,
mas eu sei quem você é e ainda confio em mim
Esse jogo é muito sujo mas eu não desisto assim ...

Você me deve ... Ah ah ah ah !!!
Malandro é malandro e mané é mané !!!
Você me deve
Você me deve seu banana prata !!!

6- Bibliografia e referências bibliográficas

ABUD, Kátia Maria. *A história nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula*. In: **MONTEIRO**, Ana Maria F. C.; **GASPARELLO**, Arlete Medeiros; **MAGALHÃES**, Marcelo de Souza. *Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas*. RJ: Manuad X, FAPERJ. 2007.

ANDRADE, Eliane Ribeiro. Os sujeitos educandos na EJA. In: TV Escola, Salto para o Futuro. Educação de Jovens e Adultos: continuar... e aprender por toda a vida. **Boletim**, 20 a 29 set. 2004. Disponível em: http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/saltofuturo_eja_set2004_progr3.pdf. acesso em 28/10/2008

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. *A etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1995. 12ª edição.

BRANDÃO, Zaia. *A crise dos paradigmas e a Educação*. São Paulo, SP: Cortez. 1994.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: 2006. (texto consolidado até a emenda nº 53 de 19 de dezembro de 2006).

_____. *Lei nº 9.394 estabelece as leis e diretrizes e bases da educação*. 20 de dezembro de 1996.

_____. *Parecer CNE/CBE 11/2000*. Homologado em 7 de Junho de 2000.

CARRANO, Paulo. *Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escolar de “segunda chance”*. In: **MACHADO**, Maria Margarida(org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Brasília: Secad/MEC. UNESCO. 2008.

CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira. *O professor em sala de aula: reflexão sobre os estilos de aprendizagem e a escuta sensível*. *PSIC - Revista de Psicologia da Vetor Editora*, v. 7, nº 1, p. 29-38, Jan./Jun. 2006

CERRI, Luis Fernando. *Uma proposta de mapa do tempo para artesãos de mapas do tempo: história do ensino de história e didática da história*. In: **MONTEIRO**, Ana Maria F. C.; **GASPARELLO**, Arlete Medeiros; **MAGALHÃES**, Marcelo de Souza. *Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas*. RJ: Manuad X, FAPERJ. 2007.

COSTA, José Raimundo Lisbôa da. *Ensino de História na Educação de Adultos: entre o ensinado e o vivido — as dimensões da consciência histórica*. Tese de doutorado. UFMG, 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Por uma nova Educação de Jovens e Adultos. In: TV Escola, Salto para o Futuro. Educação de Jovens e Adultos: continuar... e aprender por toda a vida. **Boletim**, 20 a 29 set. 2004. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2004/eja/index.htm>. Acesso em: 29/09/2008

DI PIERRO, Maria Clara; **JÓIA**, Orlando, **RIBEIRO**, Vera Masagão. *Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil*. Cadernos Cedes, anos XXI, nº 55, p.58-78. novembro/2001.

DIAS, Rosanne Evangelista; **LOPES**, Alice Casimiro. *Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo*. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1155-1177, dezembro 2003

ESTEVE, José M. *O mal-estar docente: a sala-de-aula e a saúde dos professores*. Trad.: Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru, SP: EDUSC. 1999.

FÁVERO, OSMAR. Entrevista concedida ao Programa Salto da Rede Brasil de TV em 18 de julho de 2003. Retirado do site http://www.redebrasil.tv.br/salto/entrevistas/osmar_favero.htm acessado em 29/09/2008.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes(org). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. São Paulo, SP: Papirus. 1997. 2ª edição.

FERNANDES, Andréa da Paixão. *Jovens na EJA, perspectiva do direito e transparências: responsabilidade de quem?*. p. 1-10. S/D. Disponível em : <http://www.ulbra.br/3sbece/andreapf.pdf>. Acesso em 04/11/2008.

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da história ensinada*, Campinas, SP: Editora Papirus. 1995. 3ª edição.

_____. *Didática e prática de Ensino de História*. Campinas, SP: Editora Papirus. 2003.

FREIRE, Paulo. *Carta de Paulo Freire aos professores*. Revista de Estudos Avançados 15 (42). 2001. p. 259-268.

_____. *Pedagogia da autonomia*. 25ª edição. RJ: Paz e Terra. 1996.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 17ª edição. RJ: Paz e Terra. 1987.

GADOTTI, Moacir; **ROMÃO**, José Eustáquio. *Evolução do ensino fundamental no Brasil: análise de estatísticas e indicadores sociais*. p.1-34. s/d. Disponível em: www.paulofreire.org/twiki/pub/Institucional/MoacirGadottiArtigosIt0013/Evolucao/Ensino/2000.pdf. Acesso em 15/10/2008

GARCIA, Regina Leite (org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro, RJ: DP&a 2003.

KARNAL, Leandro(org). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo, SP: Contexto, 2005. 3ª edição.

KLEIN, Lígia Regina. *Alfabetização de Jovens e Adultos: Questões e propostas para a prática pedagógica na perspectiva histórica*. Brasília: Universa. 2003.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. *Políticas de juventude e Educação de Jovens e Adultos: tecendo diálogos a partir dos sujeitos*. In: **SOARES**, Leôncio; **GIOVANETTI**, Maria Amélia Gomes de Castro; **GOMES**, Nilma Lino (orgs.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte, MG: Autêntica. 2005. p. 69-83.

LOPES, Selva Paragassu; **SOUZA**, Luzia Silva. *EJA uma educação possível ou mera utopia?*. Disponível em: http://www.cereja.org.br/pdf/revista_v/Revista_SelvaPLopes.pdf

LÜDGE, Menga; **ANDRÉ**, Marli E. D. A de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, SP:EPU. 1986. 9ª reimpressão. 2005.

MONLEVADE, João Antônio Cabral. *Valorização salarial dos professores: O papel do Piso Salarial Profissional Nacional Como Instrumento de Valorização dos Professores Da Educação Básica Pública*. Tese de doutorado defendida na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Set. 2000.

NEVES, Maria Aparecida Mamede. *Ensinando e aprendendo História*. São Paulo, SP: EPU. 1985.

NUNES, Silma do Carmo. *Concepções de mundo no ensino de História*. Campinas, SP: Editora Papirus. 1996.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; **PAIVA**, Jane (orgs.). *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A. 2004.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem*. Trabalho encomendado pelo GT “Educação de pessoas jovens e adultas” e apresentado na 22ª Reunião Anual da ANPEd – 26 a 30 de setembro de 1999, Caxambu. Retirado do site:<http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/youth/doc/not/libro286/libro286.pdf> acessado em 29/09/2008

PAIM, Elison Antonio. *Do formar ao fazer-se professor*. In: **MONTEIRO**, Ana Maria F. C.; **GASPARELLO**, Arlete Medeiros; **MAGALHÃES**, Marcelo de Souza. *Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas*. RJ: Manuad X, FAPERJ. 2007.

PENTEADO, Heloísa Dupas. *Metodologia do Ensino de História e Geografia*. São Paulo, SP: Cortez. 1991

PINSKY, Jaime (org.). *O ensino da História e a criação do fato*. São Paulo, SP: contexto. 1997. 7ª edição.

PINTO, Álvaro Vieira. *Sete lições sobre a Educação de Adultos*. São Paulo: Autores Associados: Cortez. 1987. 5ª edição.

RESENDE, Maria Efigênia Lage de; **FONSECA**, Selva Guimarães; **COSTA**, José Raimundo Lisboa da; **VALADARES**, Virgínia Maria Trindade. *Cadernos de História*. Ciclo Básico e Intermediário/Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Belo Horizonte, SEE/MG. 2001.

RIBEIRO, Vera Masagão. *Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas: Mercado das Letras. Associação de Leitura do Brasil: São Paulo: Ação Educativa. 2001.

ROGERS, Carl R. L. *Liberdade para aprender*. Trad.: Edgar Gódoi da Matta Machado; Mário Paulo de Andrade. Belo Horizonte, MG: Interlivros. 1978.

SIMÕES, Ana Maria; **EITERER**, Carmem Lúcia. *A didática na EJA: contribuições da epistemologia de Gaston Bachelard*. In.: **SOARES**, Leôncio; **GIOVANETTI**, Maria Amélia Gomes de Castro; **GOMES**, Nilma Lino (orgs.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte, MG: Autêntica. 2005. p. 169-184.

SOARES, Leôncio. *Do direito à educação à formação do educador de jovens e adultos*. In.: **SOARES**, Leôncio; **GIOVANETTI**, Maria Amélia Gomes de Castro; **GOMES**, Nilma Lino (orgs.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte, MG: Autêntica. 2005. p. 273-289.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes & formação profissional*. Trad.: Francisco Pereira. Petrópolis, RJ: Editora Vozes. 2007. 8ª edição.

TRINDADE, Vitor; **FAZENDA**, Ivani; **LINHARES**, Célia (orgs.). *Os lugares dos sujeitos na pesquisa educacional*. Campo Grande, MS: Editora UFMS. 2001. 2ª edição.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro(org.). *Técnicas de ensino: por que não?*.Campinas, SP: Papirus. 1991.

WERNECK, Hamilton. *Ensinamos demais aprendemos de menos*. Petrópolis, RJ: Vozes. 1987.

ZARAGOZA, José Manuel Esteve. *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Trad.: Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru, SP: EDUSC. 1999.

ZÓBOLI, Graziella. *Práticas de Ensino: subsídios para a atividade docente*. São Paulo, SP: Ática. 11ª edição. 5ª impressão.

Monografia de Bacharelado apresentada ao Departamento de História da Universidade Federal de Ouro Preto, sendo avaliadores os seguintes professores:

Prof. Ms. Fernanda Ap. Oliveira Silva
Orientador

Prof.^a Dr.^a Célia Maria Fernandes Nunes

Prof.^a Dr.^a Virginia Albuquerque Castro Buarque

Universidade Federal de Ouro Preto
Instituto de Ciências Humanas e Sociais
Departamento de História

PARECER

A Comissão Avaliadora, composta pelos professores Prof. Ms. Fernanda Ap. Oliveira Silva, Prof.^a Dr^a Célia Maria Fernandes Nunes e Prof^a Dr^a Virginia Albuquerque Castro Buarque, da Monografia de Bacharelado de História, intitulada “A prática pedagógica do educador de História na Educação de Jovens e Adultos: um olhar na sala de aula”, reunida no dia/...../ 200_, às horas, no ICHS, resolveu conferir ao trabalho a nota (.....), à luz do seguinte parecer:

“
.....
.....
.....
.....
.....”

.....
.....
.....

