

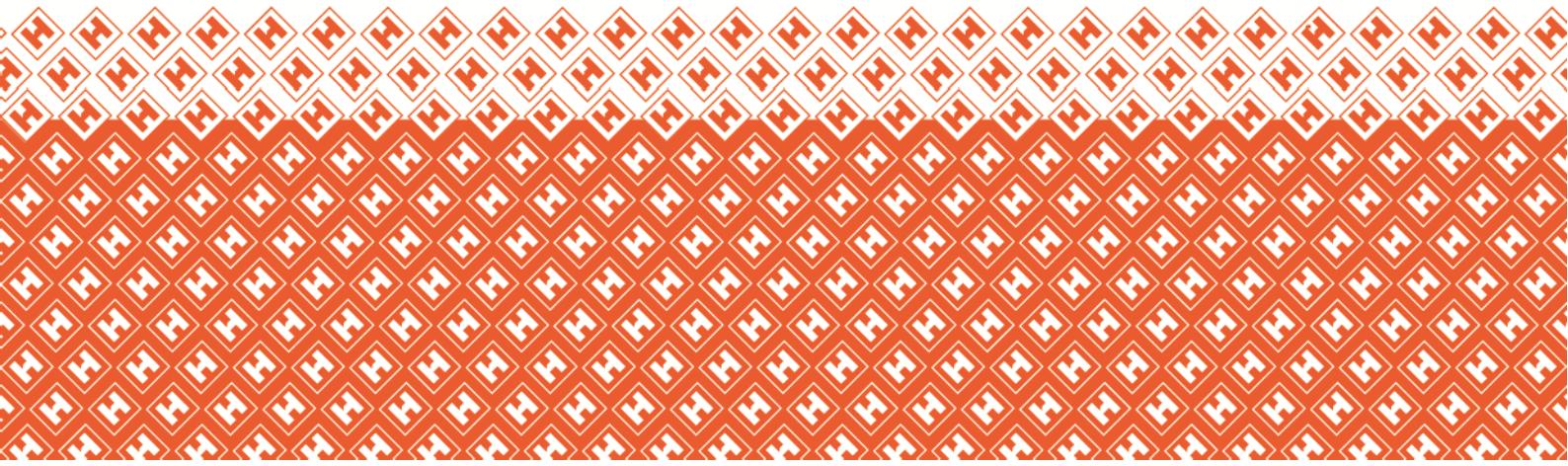


WANDERSON DA SILVA SANTI

**QUE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS CABE NA
ESCOLA?**

UM ESTUDO SOBRE PROFESSORES DE HISTÓRIA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
MARÇO-2021**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE HISTÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA

WANDERSON DA SILVA SANTI

**QUE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS CABE NA ESCOLA?
UM ESTUDO SOBRE PROFESSORES DE HISTÓRIA**

RIO DE JANEIRO
2021

**QUE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS CABE NA ESCOLA?
UM ESTUDO SOBRE PROFESSORES DE HISTÓRIA**

WANDERSON DA SILVA SANTI

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Ensino
de História da Universidade Federal do
Rio de Janeiro, como parte dos requisitos
para a obtenção do título de Mestre em
Ensino de História.

Orientadora: Prof^a Dr^a Alessandra
Nicodemos

RIO DE JANEIRO
2021

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Aprovada por:

Prof. Dr^a Alessandra Nicodemos Oliveira Silva

Prof. Dr^a Énio José Serra dos Santos

Profº. Dr^a Warley da Costa

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais
Rosa e Wellington, minha companheira Suellen e ao meu filho Gael.

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos são regados de muita gratidão por seres incríveis que me cercam.

Agradeço primeiramente aos meus pais, Rosalina e Wellington por todo incentivo durante a minha trajetória de vida. Vocês são essenciais em minha vida. Obrigado por me mostrarem o caminho e me ajudarem a superar todas as dificuldades

Agradeço às minhas irmãs Andressa e Vanessa por acreditarem em mim, pelo incentivo e pela união que sempre tivemos.

Agradeço à minha esposa Suellen. Sem a sua ajuda esse texto não seria possível, o mestrado não seria possível e ser pai e estudante não seria possível. Obrigado por todo o seu apoio e dedicação à nossa família.

Agradeço às minhas avós Sebastiana e Iolanda que ouviram meus sonhos e colaboraram com tudo o que era possível para a minha formação inicial.

Agradeço à amigos que são também a minha família: Sueli, Andreia, Samia, Cinthia, Juliana, Bruno, Laís, Bruno, Wallace, Miriam, Raquel, Érica, Juliana, Kátia, Hellen, Thamires e Vanessa. Vocês colaboraram de forma linda durante esse percurso com amizade, força e paciência.

Agradeço à minha orientadora Alessandra Nicodemos por seu compromisso com a educação e com estudantes trabalhadores. Muito obrigado por acreditar em mim. Sou grato pelos caminhos que percorremos até aqui.

Agradeço aos professores que fizeram parte da banca dessa dissertação Énio Serra e Warley da Costa por suas contribuições neste trabalho.

Agradeço à CAPES pela concessão da bolsa de estudos durante os dois anos do mestrado.

Agradeço as políticas públicas de ação afirmativa implantadas nas Universidades Federais, o que possibilitou que este estudante que escreve pobre, da periferia e sem perspectivas de vida se torna-se o primeiro da família com nível superior em uma Universidade Pública, o primeiro servidor público e o primeiro Mestre.

Agradeço à Deus pela vida e pelo dom do ensino!

RESUMO

A profissão docente é uma das atividades em que o ato de narrar está mais presente. Há, aqui, uma possibilidade de pensar as práticas dos professores de História pelas experiências vividas, assim essa pesquisa tem como proposta comparar as diferentes visões sobre o ensino de História nas trajetórias docentes dos docentes que atuam na EJA, a partir dos percursos formativos dos professores. Pretendeu-se analisar os aspectos que constituem o saber histórico escolar em turmas de educação de jovens e adultos e de que forma as trajetórias docentes anunciam uma concepção de conhecimento histórico escolar para essa modalidade com uma determinada especificidade com a condição de estudantes e trabalhadores.

Palavras-chave: Ensino de história. Educação de jovens e adultos. Trajetórias docentes

ABSTRACT

The teaching profession is one of the activities in which the act of narrating is most present. There is, here, a possibility to think the practices of History teachers through the lived experiences, so this research aims to compare the different views on the teaching of History in the teaching trajectories of teachers who work at EJA, from the teachers' training paths. It was intended to analyze the aspects that constitute the school history knowledge in youth and adult education classes and how the teaching trajectories announce a conception of school historical knowledge for this modality with a specificity specific to the condition of students and workers.

Keywords: History teaching. Youth and adult education. Teaching trajectories

LISTA DE TABELAS

Quadro 1 - Classificação dos saberes para Tardif	16
Quadro 2 - Classificação dos saberes para Pimenta	19
Quadro 3 - Classificação dos saberes para Saviani	22
Quadro 4: Caracterização dos sujeitos da pesquisa com informações socioculturais	60
Quadro 05: Caracterização dos sujeitos da pesquisa com dados da Formação Profissional dos docentes	60
Quadro 06: Caracterização dos sujeitos da pesquisa em relação a trajetória docente e inserção na EJA	61

LISTA DE ABREVIAÇÕES

Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ)
Educação de Jovens e Adultos (EJA)
Fundação Educacional Unificada Campograndense (FEUC)
Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)
Instituição de Ensino Superior no Rio de Janeiro (PUC-Rio)
LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação)
Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PPGEH)
Regimento Escolar do Sistema Municipal (SEMED)
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

SUMÁRIO

Introdução	12
Capítulo 01: Professores de História: entre saberes e práticas	15
1.1 Os saberes docentes em contexto de ensino do conteúdo histórico	15
1.2 Perspectivas teóricas e práticas sobre o ensino de história	25
Capítulo 02: Educação de Jovens e Adultos: reflexões teóricas sobre os seus sujeitos	34
Capítulo 03: O percurso metodológico da pesquisa	50
3.1 Os objetivos	50
3.2 Revisão bibliográfica: trajetórias de vida de professores de história	51
3.3 Os caminhos metodológicos	56
3.4 As etapas da pesquisa	57
Capítulo 04: Trajetórias docentes do ensino de história na educação de jovens e adultos	64
4.1 Professor A: “A marca do ensino de história é a sensibilidade, o diálogo e a provocação”	65
4.2 Professor B: “ <i>Não podemos frustrar os nossos alunos</i> ”	76
4.3 Professora C: “A educação faz a diferença na vida das pessoas”	84
4.4 Professora D: “O professor precisa descobrir em que o aluno é bom”	89
Considerações Finais	95
Referências Bibliográficas	98
Anexos	102

INTRODUÇÃO

Esse trabalho a ser submetido em banca e apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PPGEH) está vinculado à linha de pesquisa *saberes históricos no espaço escolar*, apostando em uma reflexão sobre os impactos na formação de professores de História e seus processos de ensino e aprendizagem escolar na disciplina em contexto da Educação de Jovens e Adultos.

O trabalho surge a partir da motivação e da inquietação da minha prática docente em uma rede pública de ensino na cidade de Nova Iguaçu. Essa situação é fruto das dificuldades de contextualização sobre o conhecimento em sala de aula, tomando, em absoluto, os discentes.

Acreditamos que esta seja a maior dificuldade para os professores; tornar as aulas dinâmicas, participativas e que façam parte da realidade dos sujeitos, principalmente em se tratando de educandos de jovens e adultos, havendo a necessidade do vínculo do conhecimento produzido na escola e levado para o cotidiano fora dela. Quando o professor torna a aprendizagem significativa, o mesmo acaba por despertar o desejo de aprender, mobilizando o estudante a encontrar um sentido na escola.

Minha trajetória profissional como professor foi orientada a partir de experiências e de histórias de vida de outros personagens do meu contexto social. O trabalho dedicado às classes dominicais na igreja desde os meus 14 anos, contribuíram de forma relevante para o início da docentização da minha identidade.

O curso de formação de professores em nível médio entre os anos de 2003 e 2006 representou um processo de “aprender a aprender” o magistério como um caminho pessoal e singular constituindo uma identidade pessoal docente. Ser professor do sexo masculino no primeiro segmento do ensino fundamental é a primeira barreira colocada pelo preconceito que reforça a docência na figura feminina no início da escolarização em nossa sociedade.

O campo da educação em instituições privadas é limitado ou quase nulo para um professor do sexo masculino, assim o instrumento fundamental para nos caracterizar com sujeitos capazes de executar os saberes em sala de aula e reafirmar a nossa capacidade diante dos procedimentos pedagógicos é por meio de concurso público. Mas enquanto esse momento não se materializa somos subordinados à contextos escolares de precarização com baixos salários e diariamente reafirmando a nossa experiência, saberes e garantindo os nossos espaços.

O serviço público no magistério público municipal se concretizou em minha vida em dois momentos, primeiro em 2011 na prefeitura da cidade do Rio de Janeiro e depois em 2014 na prefeitura da cidade de Nova Iguaçu. Foram nesses espaços que vivenciei a escola pública de massa, o trabalho docente de forma que as metodologias e processos educativos estivessem relacionados a minha identidade e o nascimento de um “novo professor”.

A experiência em turma de educação de jovens e adultos iniciou-se no ano de 2014. Pensar esses sujeitos como excluídos da escola e com situações precarizadas e desiguais foi possível apenas durante o curso de licenciatura/bacharelado na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), mais especificamente nas disciplinas de licenciatura e prática de ensino, que eram requisitos básicos para a formação do professor de história na universidade.

Existiam dois momentos na formação da identidade do professor Wanderson. O primeiro momento marcado pela experiência cotidiana e na troca direta com esses sujeitos. O segundo momento caracteriza-se na compreensão de quem são esses sujeitos, de que forma pensar a formação de um processo de escolarização significativa levando em conta as especificidades desses estudantes e de fato pensar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como um campo de atuação profissional.

Surge aqui a comprovação da necessidade da formação continuada de nós professores onde acumulamos experiências que são reelaboradas integrando uma autoconstrução constante da nossa identidade docente a partir do cruzamento de relações, saberes profissionais, sociais e culturais que escrevem uma trajetória de vida do sujeito professor.

O curso de mestrado aqui em execução é a superação de complexas experiências que o filho do pedreiro e da auxiliar de serviços gerais encontrou e ainda encontra na tentativa de concretizar o sonho de uma vida melhor. Como um ideário pedagógico de modificar as histórias de vidas de diversos estudantes, meninos e meninas grandes ou não pela educação afirmam a minha dedicação para uma educação emancipatória na conquista e busca de uma sociedade humanizadora e que valorize os diferentes contextos e trajetórias.

As histórias de vida, os profissionais da educação e os excluídos da escola são atores sociais singulares e merecem ser valorizados nas experiências escolares e sociais. A escola e as relações ainda se apresentam como caminhos de superação das contradições.

A pesquisa “Que Educação de Jovens e Adultos Cabe na Escola? Um Estudo Sobre Professores de História” comparou as diferentes visões sobre o ensino de História nas trajetórias docentes que atuam na EJA a partir dos percursos formativos dos professores.

A pesquisa e sua execução foram organizadas num processo de tomada de decisões sistematizadas em cinco etapas. Durante o processo de investigação utilizamos dois instrumentos para análise, o questionário do perfil dos professores com levantamento de informações sobre questões socioeconômicas, formação docente, trajetória profissional e a entrevista com quatro perguntas, onde os professores deram suas respostas de forma abrangente.

O texto se organiza da seguinte forma; no primeiro capítulo será apresentado um debate sobre “Professores de História: Entre Saberes e Práticas”. Neste item destacamos uma reflexão sobre os saberes docentes que se constituem no processo de formação da identidade do professor, referenciando neste debate Tardif (2012), Saviani (1996), Pimenta (2005) e Monteiro (2007). O segundo capítulo cumpre a função de abordar a Educação de Jovens e Adultos e seus sujeitos, problematizando o debate com as contribuições de Arroyo (2005;2006;2007;2008), Nicodemos (2013; 2014), Freire (1989;2003;2005) e Oliveira (1999). O terceiro capítulo aponta o percurso metodológico da pesquisa com os objetivos, a revisão bibliográfica, os caminhos metodológicos e as etapas da pesquisa que foi desenvolvida com auxílio das reflexões de Bogdan e Biklen (1994) Ludke e André (2018). O quarto capítulo apresenta os resultados das entrevistas desenvolvidas com os docentes, analisando como o ensino de História se relaciona com as questões apresentadas pelos professores, comparando as diferentes visões sobre esse ensino e compreendendo de que forma essas trajetórias anunciam uma concepção dentro de um determinado contexto didático, utilizaremos as seguintes referências: Bonete (2012;2013), Freire (1997), Nicodemos (2011; 2013; 2017; 2020) e Silva (2003).

CAPÍTULO 01: PROFESSORES DE HISTÓRIA: ENTRE SABERES E PRÁTICAS

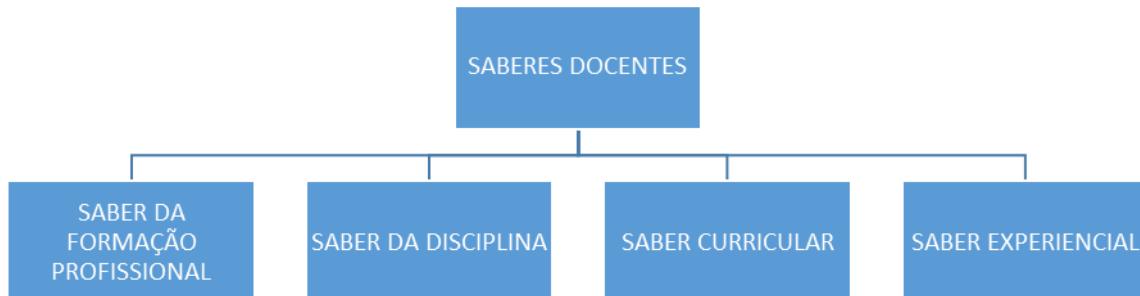
Este capítulo apresenta um panorama sobre os saberes docentes e o ensino de História na EJA, destacando reflexões sobre a formação desses saberes durante a trajetória docente. As perguntas que cabem aqui são: “Quando o professor é pensado como um sujeito?”, “Quando a sua formação e vivência nos diferentes espaços influenciam, diretamente, na docência e na prática pedagógica?”. Dialogamos, também, sobre as possibilidades de construção do conhecimento histórico que contribui para a formação de estudantes no contexto de uma participação ativa no processo de ensino e aprendizagem em História.

1.2 OS SABERES DOCENTES EM CONTEXTO DE ENSINO DO CONTEÚDO HISTÓRICO

Iniciamos este subcapítulo com as perguntas “Que saberes e práticas foram experienciadas durante as trajetórias dos professores?”, “Como se formam os saberes docentes?”, “Como surgem?” Esse item pretende discutir a categoria do saber docente e as relações que se constituem na formação da identidade do professor na perspectiva de alguns autores como Tardif (2012), Saviani (1996), Pimenta (2005) e Monteiro (2007). A pretensão é apresentar o conceito desse saber e as reflexões sobre a escola discutidas em seus trabalhos numa perspectiva de breve análise conceitual do tema.

Pensemos nas relações dos professores com os saberes docentes. Para Tardif (2012) esses saberes constituem a identidade do professor, sendo considerados como um conjunto de aspectos vivenciais, sociais, culturais e políticos. São saberes que se definem em sociedade e nas relações que perduram em toda a trajetória do educador, influenciando sua prática. O trabalho docente para Tardif (2012, p. 169), onde os saberes são adquiridos é “(...) *uma atividade social no pleno sentido do termo, ou seja, uma atividade entre parceiros cujas ações se definem umas em relação às outras, o que caracteriza a própria essência da situação social*”. O quadro abaixo faz uma síntese das premissas do autor.

Quadro 1 – Classificação dos saberes para Tardif (2012)



Fonte: Compilação do autor

Segundo Maurice Tardif (2012), os saberes docentes são experienciados ao longo da trajetória dos professores que são os sujeitos que executam as práticas docentes que contêm saberes específicos mobilizados durante o trabalho. Para Tardif (2011, p. 18): “(...) *saber dos professores é plural, heterogêneo porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber fazer bastante diverso, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente*”.

Dessa forma, os saberes são provenientes dos meios sociais que cercam os professores de forma plural. São as relações que se estabelecem, tais como os núcleos familiares, de amigos, formações, trabalho e estudos que determinam a experiência docente invadindo, assim, o espaço escolar e as trajetórias de vida dos professores. São esses saberes que se acumulam e afirmam a identidade do professor como sujeito histórico.

É impossível compreender a natureza do saber dos professores sem colocá-lo em íntima relação com o que os professores, nos espaços de trabalho cotidianos, são, fazem, pensam e dizem. Os saberes dos professores são profundamente sociais e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e transformá-lo. (TARDIF, 2014, p. 15)

Essas características permitem ao docente lidar com a pluralidade de experiências na dinâmica escolar e compreender este espaço como um cruzamento de ideias e experiências que surgem a partir da racionalidade. Para Tardif chamaremos de “saber” os pensamentos, as ideias, os juízos, os discursos, os argumentos que obedecem a certas exigências de racionalidade (TARDIF, 2014). Essa racionalidade não possui

uma conotação hierarquizada, mas sim de demonstração de processos e saberes acumulados durante o trabalho docente. De acordo com Tardif (2014, p. 36-39) os saberes produzidos pelo professor durante o processo educativo:

Saberes da formação profissional – É conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. Não se limitam a produzir conhecimentos, mas procuram também incorporá-los à prática do professor (...) nessa perspectiva, estes conhecimentos se transformam em saberes destinados a formação científica, em tecnologia da aprendizagem, por exemplo. No plano institucional a articulação entre essas ciências e a prática docente se estabelece, concretamente, através da formação inicial ou contínua dos professores.

Saber disciplinar – Saberes que correspondem a diversos aos diversos campos do conhecimento, aos saberes que dispõe a nossa sociedade, tais como eles se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior das faculdades e de cursos distintos. Os saberes disciplinares são transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentes das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores. Os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.

Saber curricular – Correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar.

Saber experiencial – São saberes específicos baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.

Esses saberes formam a personalidade do professor e são necessários para as práticas docentes, pois ambas estão relacionadas às vivências, tornando-se únicas, cada qual com sua expectativa, atuação, habilidade e subjetividade. Esses sujeitos possuem saberes específicos que equivalem a estas experiências. Tardif (2014) comprehende os professores como sujeitos que constroem as próprias práticas dando origem a sua identidade docente marcada pela sua história e trajetória nas relações cotidianas.

Os professores adquirem, na prática, a forma de agir e decidir diante das questões que surgem no ambiente escolar, “(...) *o professor deve tomar decisões em função do contexto em que se encontra e das contingências que o caracterizam (a manutenção da ordem na sala de aula, a transmissão da matéria, etc*”. (TARDIF, 2014, p. 2008). Esse saber da experiência é adquirido no processo de profissionalização docente. A prática do exercício do magistério é permanente, reflexiva, experencial e desafiadora. Tais fatores contribuem para o agir docente, potencializando as práticas pedagógicas e tornando o saber prático.

Um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele estrutura e a orienta. (2014, p. 23)

A construção dessa identidade se forma durante as trajetórias, sendo um processo de construção e desconstrução de práticas por meio da reflexão e da pluralidade de conhecimentos. O professor é, dessa maneira, sujeito de sua própria trajetória docente, produzindo e mobilizando saberes. Esses saberes surgem do fazer docente na ação e experiência com professores, alunos, sistemas de ensino e percursos formativos.

O saber experencial é posto em destaque devido à capacidade docente de lidar com a diversidade de imprevistos e situações da escola, tendo a capacidade vivencial de prover as adequações necessárias devido sua experiência e habilidade adquiridas por este saber cumulativo, dessa forma:

É através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experenciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas afim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas. (TARDIF, 2014, p. 52)

A formação de saberes é um processo de importância social e de contato com outras práticas e saberes. Um movimento contínuo e permanente onde a identidade docente sofre inúmeras mudanças e é também reavaliada. É um processo de ressignificação da própria identidade do professor. Tardif (2014, p. 11) ainda aponta que:

O saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores, esses são elementos constitutivos do trabalho docente.

Pimenta é uma das autoras voltadas para as questões dos saberes. Suas pesquisas visam “(...) *ressignificar os processos formativos a partir da reconsideração dos saberes necessários à docência*” (PIMENTA, 2005, p.17). Para a autora, os saberes docentes provêm da experiência, do conhecimento e dos saberes pedagógicos.

O saber do professor se fundamenta na tríade saberes das áreas específicas, saberes pedagógicos e saberes da experiência. É na mobilização dessa tríade que os professores desenvolvem a capacidade de investigar a própria

atividade e, a partir dela, constituírem e transformarem seus saberes-fazeres docentes. (PIMENTA, 2005, p. 8)

Quadro 2 - Classificação dos saberes para Pimenta.



Fonte: Compilação do autor

Esses saberes são importantes, pois se caracterizam durante a trajetória de formação desses professores representando, assim, a sua identidade docente, “(...) a identidade não é um dado mutável, nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado” (PIMENTA, 2005, p.18). Essa identidade é forjada a partir de possibilidades e encontros sociais, culturais, políticos, e de envolvimento com o ambiente escolar que se constroi na prática que o professor vivencia; é um movimento dinâmico que contribui para a formação do educador. Pimenta 2005, p. 19) afirma que:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenhes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz de teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua História de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor.

Cabe, então, ao professor estar atento às situações que emergem na sala de aula e atuar com sujeito reflexivo da sua própria atuação e do seu fazer pedagógico. A atividade de reflexão garante uma descoberta das próprias potencialidades e de sua competência profissional, buscando uma autoavaliação da sua atuação e revendo as práticas pedagógicas utilizadas. É possível um “saber fazer” diante dos dilemas que surgirão durante a trajetória, mudando a si mesmo e ao outro. Pimenta aponta que “(…)

a formação de professores reflexivos compreende um projeto humano emancipatório” (PIMENTA, 2005, p. 31). É importante salientar que os saberes para Pimenta (2005) se organizam, primeiramente, durante a atuação do professor. De modo inicial, primeiro os saberes da experiência seguidos pelos saberes teóricos e, por fim, os saberes pedagógicos de forma prática que repensam o trabalho realizado.

Para Pimenta (2005, p. 21) os saberes da experiência são adquiridos durante a própria vivência em processos escolares anteriores. A troca de ideias com outros docentes, suas trajetórias, as dificuldades, os bons professores que marcaram a sua vida durante a escola, os diferentes professores com práticas diversas, entre outros fatores contribuem para o contato com a profissão docente e a escola. Os saberes da experiência podem ser:

Aquelas que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre a sua prática, mediatisada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores. É aí que ganham importância na formação de professores os processos de reflexão sobre a própria prática.

Os saberes em relação ao conhecimento se associam aos processos de transmissão e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos num processo sistemático e intencional, “*(...) a escola, de formas que variam na sua história, desde há muito tempo trabalha o conhecimento*” (PIMENTA, 2005, p. 22). É na escola o espaço de produção desse saber e são os professores o caminho de acesso e mediação. Uma das finalidades do conhecimento na escola é “*(...) tornar os indivíduos participantes do processo civilizatório e responsável por levá-lo adiante*” (PIMENTA, 2005, p. 23). Desta forma, a escola contribui para o processo de humanização do professor e do aluno. Para Pimenta (2005, p. 23):

A finalidade da educação escolar na sociedade, tecnológica, multimídia e globalizada, é possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruírem com sabedoria.

Por fim, os saberes pedagógicos influenciam na prática docente estando vinculados ao campo da didática. “*(...) para saber ensinar não basta a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos*” (PIMENTA, 2005, p. 24). Para a autora, a formação inicial dos professores ganha destaque, pois contribui para o conhecimento das realidades escolares e auxilia na problematização e reflexão sobre a escola.

O curso de formação inicial poderá contribuir não apenas colocando à disposição dos alunos as pesquisas sobre a atividade docente escolar, mas procurando desenvolver com eles pesquisas da realidade escolar, com o objetivo de instrumentalizá-los para a atitude de pesquisar nas suas atividades docentes (PIMENTA, 2005, p. 8).

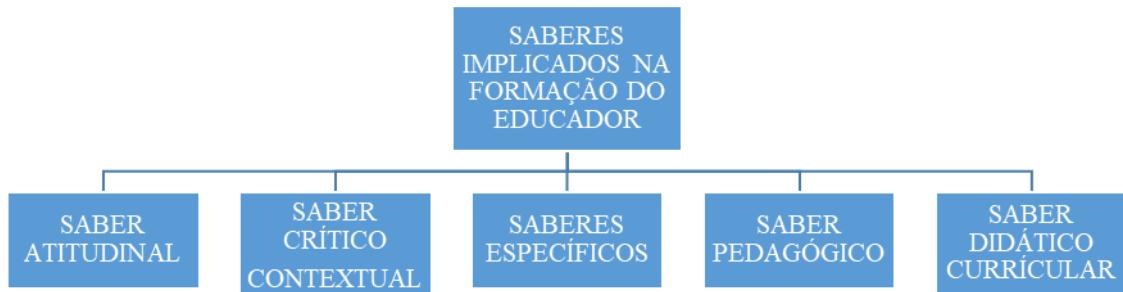
Os saberes docentes são constituídos durante a trajetória dos professores e é na escola que eles se evidenciam, sendo, portanto, necessários para a prática docente, justificando o caminho pedagógico que o professor irá percorrer. Saviani apresenta cinco saberes que implicam na formação do educador. Segundo o autor, é importante “(...) pensar sobre os saberes que definem, delimitam, dão contorno, circunscrevem ou configuram a formação do educador” (SAVIANI, 1996, p. 145).

Saviani (1996, p. 14) ressalta a importância do professor saber educar, pois é nesse movimento dialético de aprender e ensinar que se constroi o educador. É um processo de aperfeiçoamento docente, de conhecimento e reafirmação de saberes que tem a origem nos processos educativos, havendo, portanto, uma necessidade de conhecimento do professor sobre os saberes que se desenvolvem na escola e que determinam a sua formação. A partir dessa compreensão:

Para alguém ser educador é necessário saber educar. Assim quem pretende ser educador precisa aprender, ou seja, precisa ser formado, precisa ser educado para ser educador. Em outros termos, ele precisa dominar os saberes implicados na ação de educar, isto é, ele precisa saber em que consiste a educação. Segue-se, pois, que se invertem os termos da questão: em lugar de os saberes determinarem a formação do educador, é a educação que determina os saberes que entram na formação do educador.

Ser professor é uma tarefa complexa que envolve as relações dos mais diferentes âmbitos; da mesma maneira é o processo educativo. O debate da construção das identidades docentes e o compartilhamento de experiências dos sujeitos na produção dos saberes escolares têm uma participação importante para Saviani (1996, p. 148), pois apresentam um conjunto de saberes, onde “(...) se entende que todo educador deve dominar e, por consequência, integrar o processo de sua formação”. O quadro abaixo aponta na perspectiva do autor esse debate.

Quadro 3 - Classificação dos saberes para Saviani



Fonte: Compilação do autor.

Chamamos atenção para o fato de a experiência do professor ser constituída na ação e na prática cotidiana, seja dentro da escola ou fora dela, mobilizando diferentes saberes e vivências em diferentes contextos em que o docente dialoga e constrói um horizonte de expectativas em relação à escola. É esse o ingrediente necessário que torna o professor um conhecedor de conhecimentos, dos modos de ensinar e de agir numa prática de trabalho que pertence apenas à profissão docente. Na compreensão de Saviani (1996, p. 148), os saberes atitudinais são saberes que possuem relação com:

O domínio dos comportamentos e vivências adequadas ao trabalho educativo. Abrange atitudes e posturas inerentes ao papel atribuído ao educador, tais como disciplina, pontualidade, coerência, clareza, justiça e equidade, diálogo, respeito às pessoas dos educandos, atenção às suas dificuldades, etc.

Dessa forma, o saber atitudinal está, também, relacionado “(...) à identidade e conforma a personalidade do educador” (1996, p. 148). É um processo não intencional e que compreende diversos comportamentos nos quais o professor participa e atua.

No caso do saber crítico-contextual, para o autor, ele relaciona-se com a capacidade de criticidade e reflexão do docente sobre a sociedade. Ele é “(...) relativo à compreensão das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa” (1996, p. 149), preparando os estudantes para uma atuação social, participação de formaativa e inovadora. O professor precisa estar atento ao contexto e seu trabalho precisa estar preocupado com essas condições crítico-contextuais.

O autor destaca, ainda, os saberes específicos que são os saberes pertencentes ao campo disciplinar “(...) em que se recorta o conhecimento socialmente produzido e que integram os currículos escolares” (1996, p. 149). São elementos significativos não em si mesmo, mas necessários à formação do professor e ao trabalho pedagógico oriundos

das Ciências da natureza, das Ciências Humanas, das Artes, das técnicas ou de outras modalidades. Já os saberes pedagógicos são, justamente, saberes que tornam significativos os processos de ensino e aprendizagem, aperfeiçoando o desempenho docente.

Neste sentido, os saberes pedagógicos são considerados como “*(...) os conhecimentos produzidos pelas Ciências da Educação e sintetizados nas teorias educacionais, visando articular fundamentos da educação com as orientações que se imprimem ao trabalho educativo*” (SAVIANNI, 1996, p. 149). São saberes úteis e que garantem um caminho educativo de importância significativa no trabalho pedagógico.

Por último o saber didático-curricular. Estes saberes compreendem a relação educador-educando e a atuação docente neste processo, ou seja, o domínio do saber-fazer do ato de ensinar. Este saber não implica apenas:

Aos procedimentos técnico-metodológicos, mas a dinâmica do trabalho pedagógico, como uma estrutura articulada de agentes, conteúdos, instrumentos e procedimentos que se movimentam no espaço e tempos pedagógicos, visando a atingir objetivos intencionalmente formulados. (SAVIANNI, 1996, p. 150)

Consideramos que os saberes apresentados por Tardif (2012), Saviani, (1996) e Pimenta (2005) são necessários para a constituição do professor numa dinâmica de identidade docente que integra trajetórias, percursos formativos, experiências, saberes e práticas advindos da escola. Os autores apresentam a relevância da prática no âmbito da formação docente, onde as relações estabelecidas nos diferentes contextos de vivência do professor ressignificam os saberes, implicando num processo de reflexão do saber, do saber fazer e do saber ser, tornando o professor plural e sujeito do conhecimento.

Para os autores citados acima, os saberes experienciados são múltiplos e constroem a compreensão do que é ensinar numa relação de teoria, prática e troca. Lembremos de Freire ao descrever que “*(...) ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática*”. (FREIRE, 1991, p. 58)

Pensando numa dimensão específica do ensino de História, Monteiro (2007) comprehende que o saber docente é produzido durante a prática de professores, sendo articulado com as múltiplas experiências e conhecimentos do docente. Há uma aproximação dos autores anteriores que reafirmam o professor como sujeito plural marcado por experiências. Para a autora:

Permite focalizar as relações dos professores com os saberes que dominam para poder ensinar e aqueles que ensinam, sob uma nova ótica, ou seja, mediadas por e criadoras de saberes práticos, que passam a ser considerados fundamentais para a configuração da identidade e competência profissionais. (MONTEIRO, 2007, p. 123)

Os saberes docentes se constituem no diálogo com as experiências produzidas nas mais diferentes formas. Monteiro (2007) faz um recorte dos saberes, sinalizando o seu surgimento:

Esses saberes não provêm das instituições de formação ou dos currículos, esses saberes não se encontram sistematizados no quadro de doutrinas ou teorias: eles são saberes práticos (e não da prática: eles não se aplicam à prática para melhor conhecê-la, eles se integram a ela e são partes constituintes dela enquanto prática docente) [...] são a cultura docente em ação.

Para Monteiro (2007, p. 122), já ocorreram avanços em pesquisas que têm como foco o trabalho docente, pois:

Nos últimos anos, no entanto, esforços têm sido realizados por pesquisadores em educação, com o objetivo de refinar o instrumental teórico disponível para realizar investigações que possam dar conta dessas novas questões cuja complexidade desafia os paradigmas vigentes.

Entretanto, há uma necessidade de direcionar as questões para as relações dos professores com os saberes que ensinam. O foco não seria o conhecimento mobilizado pelo professor, mas o conhecimento escolar em si mesmo.

Pesquisadores preocupados com a especificidade da experiência educativa escolar têm trabalhado com a categoria “conhecimento escolar”, referida como aquela que designa um conhecimento com configuração cognitiva própria, relacionado mas diferente do saber científico de referência, e que é criado a partir das necessidades e injunções do processo educativo, envolvendo questões relativas à transposição didática, ao conhecimento de referência e cotidiano, bem como à dimensão histórica e sociocultural numa perspectiva pluralista. (MONTEIRO, 2007, p. 123)

As pesquisas sobre os saberes que ensinam são assim:

A essência da nova profissionalidade dos professores é o domínio dos saberes que ensinam, domínio este que, para ele, é de natureza epistemológica, ou seja, corresponde a um olhar crítico sobre os princípios, métodos e conclusões de uma ciência” (MONTEIRO, 2007, p. 128).

Essa problemática explicada por Monteiro (2007) define como lugar de fronteira, onde os saberes são produzidos em diversos espaços, havendo a necessidade

de contribuição dos campos da Pedagogia e das disciplinas ensinadas, evidenciando um lugar de fronteira.

As pesquisas que têm como objeto o ensino de história e utilizam os referenciais oriundos da história ou da educação, deixam de fora reflexões teóricas importantes, seja sobre a especificidade da prática pedagógica, seja sobre a especificidade da disciplina ensinada – a história. Por isso, defendemos que a pesquisa sobre o ensino de história constitui-se em lugar de fronteira no qual se busca articular, prioritariamente, as contribuições desses dois campos, essenciais para se problematizar o objeto em questão (MONTEIRO, 2007, p. 192).

O estudo de Monteiro (2007) evidencia a necessidade de investigação do conhecimento escolar e da prática do professor. Essa pesquisa tende a investigar as trajetórias de professores de História na educação de jovens e adultos e as relações com os saberes que ensinam durante os percursos formativos. Saberes docentes e conhecimento escolar são correlatos quando pensamos na profissão professor, assim pretendemos analisar as trajetórias e os contextos desse espaço.

1.2 PERSPECTIVAS TEÓRICAS E PRÁTICAS SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA

Problematizar o ensino de História é uma necessidade da escola e dos professores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. A atuação no campo da educação de jovens e adultos torna-se então um desafio aos educadores frente as experiências oriundas de diferentes campos dos sujeitos. São diversas as reflexões sobre os processos que envolvem a formação de professores e procedimentos que tornam a História – crítica - um elemento de transformação social para os estudantes e professores em suas relações sociais, políticas, escolares e interpessoais. Para Fonseca (2005, p. 96), “(...) somente o ensino de História comprometido com a análise crítica da diversidade da experiência humana pode contribuir para a luta permanente e fundamental da sociedade: direitos do homem, democracia e paz”. Entre as atribuições do ensino de História está a função de uma participação ativa dos estudantes tendo em vista a sua formação cidadã. De acordo com Fonseca (2005, p. 18):

A proposta de metodologia de Ensino de História que valoriza a problematização, a análise crítica da realidade, concebe alunos e professores como sujeitos que produzem história e conhecimento em sala de aula. Logo, são pessoas, sujeitos históricos, que cotidianamente atuam, transformam, lutam e resistem nos diversos espaços de vivências: em casa, no trabalho, na escola, ... Essa concepção de ensino e aprendizagem facilita a revisão do conceito de cidadania abstrata, pois ela nem é apenas herdada via nacionalidade, nem se liga a um único caminho de transformação política. Ao

contrário de restringir a condição de cidadão a de mero trabalhador e consumidor, a cidadania possui um caráter humano e construtivo, em condições concretas de existência.

Desta forma, ensinar História garante possibilidades para que o aluno construa o conhecimento histórico de forma que mobilize os saberes já experienciados, visando uma transformação da própria realidade. Os sujeitos da EJA carregam saberes que precisam ser valorizados pela escola na construção de um conhecimento capaz de fazer sentido. O trabalho docente, atua para apresentar desafios aos estudantes, vivenciando e ampliando saberes. Essa dinâmica torna a produção do conhecimento cada vez mais fundamental para professores e estudantes, concretizando a função da escola no processo de escolarização de forma crítica baseando-se nas experiências. Segundo Freire (1996, p. 42):

A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há intelegilidate que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico.

É importante lembrar que o ensino da História no século passado tinha como base a memorização e a repetição como procedimento didático e o saber que estava concentrado nas mãos do professor numa concepção de educação tradicional. Assim de acordo com Moreira (2007, p. 38):

Na pedagogia tradicional, o professor assume uma postura autoritária. O saber escolar é algo que se possui. Os alunos, que não possuem esse saber, vão recebê-lo, numa atitude passiva de assimilação de tudo que o professor ensina em sala de aula. Nesse sentido, os alunos aprendem na medida em que são capazes de reproduzir o saber transmitido pelo professor. Os conteúdos que o professor não trabalha em sala de aula estão além das possibilidades dos alunos, e aquilo que o professor ensina deve ser tomado como verdade absoluta e inquestionável.

A organização dos conteúdos abordados na escola visava uma proposta de fixação e memorização, colocando na mente do estudante o papel e o lugar de cada um no espaço social. Em uma grande maioria das escolas eram ensinados conteúdos fragmentados que não estimulavam a criação do pensamento autônomo e a articulação de ideias. Para Bittencourt (2009, p. 67):

As lembranças de muitos alunos da história escolar e os livros escolares produzidos no século XIX, indicam um predomínio de um método de ensino

voltado para a memorização. Aprender história significava saber de cor data, repetindo exatamente o que estava escrito no livro ou copiado nos cadernos.

De acordo com as modificações constantes do cotidiano escolar e a velocidade com que essas mudanças acontecem, aumentam, cada vez mais, as preocupações em relação ao papel da escola e da disciplina histórica em educar, formar e conscientizar indivíduos preparando-os para o convívio social. Para Fonseca (2003, p. 30), educar é:

Formar, socializar o homem para não se destruir, destruindo o mundo e isso pressupõe comunicação transmissão, reprodução. Daí a celebre frase: “sem reprodução não há educação e sem educação não há reprodução.

O artigo 26º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) assegura que os currículos escolares tanto do Ensino Médio quanto do Ensino Fundamental devem possuir princípios únicos, independente das instituições ou sistemas de ensino ao qual seja aplicado, porém tendo que adquirir características próprias de cada localidade; sociais, culturais, políticas e econômicas. Segundo a LDB, o currículo da disciplina de História:

§ 1 O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2 Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (1996, p. 23)

Essas temáticas são importantes, pois trata-se de um meio para que os estudantes compreendam o acontecimento histórico o mais próximo de sua realidade, dando a possibilidade de uma interpretação relacionada a sua vivência.

(...) quanto mais o aluno sentir a História como algo próximo dele mais terá vontade de interagir com ela, não como uma coisa externa, distante, mas como uma prática que ele se sentirá qualificado e inclinado a exercer (PINSKY, 2005, p. 28).

Segal (2009, p. 20) também comprehende a necessidade do conhecimento histórico corresponder às sociabilidades dos estudantes:

O conhecimento histórico deve contribuir para a formação do indivíduo comum, que enfrenta um cotidiano contraditório, de violência, desemprego, que recebe informações simultâneas de acontecimentos internacionais, que deve escolher seus representantes para ocupar os vários cargos da política institucionalizada. Este indivíduo que vive o presente deve, pelo ensino de

História, ter condições de refletir sobre tais acontecimentos, localizá-los em um tempo conjuntural e estrutural, estabelecer relações entre os diversos fatos de ordem política, econômica e cultural.

A construção do conhecimento histórico deve ter como ponto de partida o conhecimento de mundo desses sujeitos, onde as experiências do dia a dia contribuem para que os estudantes entendam as relações do homem no tempo e adquiram uma consciência histórica repensando o seu próprio tempo. O estudante da EJA está presente em diferentes espaços de socialização e trabalho. São essas experiências vinculadas ao conhecimento histórico escolar que mobilizam o desejo de aprender e tornam a escola e os processos educativos com sentido. Nessa direção, considera-se que conhecimento histórico:

É a principal ferramenta na construção dessa consciência histórica, que articula o passado com as orientações do presente e com as determinações do sentido com as quais o agir humano organiza suas intenções e expectativas no fluxo do tempo. Mas, é nas escolas que se estuda a História e onde se cruzam de modo comprometido o conhecimento científico e o conhecimento escolar, por que o ambiente escolar é privilegiado para que os alunos aprendam maneiras de pensar sobre o passado que deverão ajudá-los a se orientar no tempo, relacionando o passado, o presente e o futuro com suas vivências como seres temporais. As representações históricas que os alunos constroem emergem de determinados processos da vida humana prática, que interagem com o conhecimento escolar. (ABUD, 2005, p. 28)

Para Fonseca (2007, p. 37):

Ensinar e aprender História requer de nós, professores de História, a retomada de uma velha questão: o papel formativo do ensino de História. Devemos pensar sobre a possibilidade educativa da História, ou seja, a História como saber disciplinar que tem um papel fundamental na formação da consciência histórica do homem, sujeito de uma sociedade marcada por diferenças e desigualdades múltiplas. Requer assumir o ofício de professor de História como uma forma de luta política e cultural. A relação ensino – aprendizagem deve ser um convite e um desafio para alunos e professores cruzarem ou mesmo subverterem as fronteiras impostas entre as diferentes culturas e grupos sociais, entre a teoria e a prática, a política e o cotidiano, a História, a arte e a vida.

Nesta perspectiva é importante que o professor saiba se apropriar do objeto da História estando atento às realidades e questões do ensino do conteúdo determinado. Os conhecimentos de mundo dos estudantes garantem uma abordagem que atende as perspectivas de um ensino participativo e preocupado com as necessidades dos discentes quando vinculados às necessidades e à realidade. É necessário vincular os conteúdos abordados na escola com as vivências e saberes dos estudantes. De acordo com Bittencourt (2004, p. 24):

(...) no campo do ensino de História constata-se a presença quase constante dos conhecimentos prévios entre os estudantes sobre a temática a serem abordadas. A apresentação dos temas de estudo de História suscitará, em maior ou menor escala, dependendo do nível e da composição social da classe, uma avaliação por parte dos alunos, que possuem invariavelmente, um conhecimento prévio dos temas e conceitos propostos para estudos.

Nesse caso, os conhecimentos prévios são indispensáveis ao trabalho docente. A formação crítica dos estudantes está vinculada à uma necessidade da escola, onde o professor sugere situações de aprendizagem, confrontando ideias e reformulando conceitos, ganhando novos significados, dialogando e interagindo com mais clareza os conhecimentos históricos. Para Bittencourt (2002, p. 20), o saber histórico na sala de aula:

Deve contribuir para a formação do indivíduo comum, que enfrenta um cotidiano contraditório, (...), que recebe informações simultâneas de acontecimentos internacionais, que deve, pelo ensino da História, ter condições de refletir sobre tais acontecimentos, localizá-los em um tempo, estabelecer relações entre os diversos fatos de ordem política, econômica e cultural (...).

Tornar o ensino problematizado possibilita uma formação crítica e participativa do estudante. O ensino de História passa a ser importante no momento em que o aluno dialoga, critica e analisa o fato, dando significação ao conhecimento e mobilizando o saber, possibilitando inúmeras reflexões e afastando-se do antigo modo de pensar e compreender a História. Como docentes precisamos oportunizar espaços de trocas para esses sujeitos jovens e adultos com experiências acumuladas e um saber da experiência. De acordo com Schmidt (1998, p. 57):

O professor de História pode ensinar o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias; o saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançar os germes do histórico. Ele é o responsável em ensinar o aluno a captar e valorizar a diversidade dos pontos de vista, de provar que cada um tem a sua razão de ser, e não apenas de justificá-los todos no mesmo nível e teimar em aniquilá-los em benefício de uma só ideia tirânica. A ele cabe ensinar o aluno a levantar problemas e reintegrar o problema levantado num conjunto mais vasto de outros problemas, procurando, em cada aula de História transformar temas em problemáticas.

Essa afirmação nos leva a conceber o ensino de História como um desafio, pois é preciso considerar o papel do professor no fazer histórico, compreendendo as dificuldades no desenvolvimento da aprendizagem. Nesta relação, a troca de saberes, experiências e conhecimentos é necessária tanto para o professor como para o estudante, pois ambos apresentam contribuições que tornam a escola um espaço onde esses saberes fazem sentido. Para Vieira (2007, p. 65):

A docência envolve uma proposta pedagógica e um modo de conceber a produção do conhecimento histórico que estão intimamente ligados. A relação professor-aluno expressa sempre uma concepção de história mesmo quando professores e alunos não se dão conta disso. Embora o passado enquanto tal não se modifique, a construção do conhecimento se modifica de acordo com o modo pelo qual o historiador se vê no presente, pensa o social e se insere nele, enquanto sujeito social e enquanto pesquisador.

O professor é um sujeito que conduzirá o conhecimento histórico escolar mobilizando os saberes necessários. Um ensino de História problematizado possibilita uma formação crítica e participativa do estudante, pois dialoga, critica e analisa dando significação ao que é produzido entre estudantes e professores, garantindo, assim, reflexões constantes que se afastam do antigo modo de pensar e construir a História.

A ideia de “(...) *ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção e a sua construção*” (FREIRE, 2001, p. 52). É este ensino que conduz o aluno para uma formação identitária consciente, sendo este docente portador de um saber produzido na prática do cotidiano escolar. Para Monteiro (2007, p.11):

Num mundo onde os meios de comunicação acentuam a presentificação do tempo, no qual o "aqui" e o "agora" parecem ocupar todas as atenções e esforços, e onde o antigo é qualificado como velho, obsoleto e, portanto, descartável, o estudo da História torna-se uma tarefa difícil e desafiadora [...], o ensino desta disciplina, mais do que necessário, torna-se cada vez mais essencial, por contribuir para auxiliar os alunos a compreender a historicidade da vida social, superando visões imediatistas, fatalistas, que naturalizam o social.

Ensinar exige preparo e adequação de metodologias e junção de saberes. Na medida em que o aluno participa, pesquisa e investiga ele é colocado na posição do protagonista que busca conhecimento histórico e que encontra informações diversas que podem ser analisadas e comparadas com as encontradas pelos demais estudantes, criando um espaço de interação entre eles e os professores. Nessa perspectiva, é possível pensar no fato de alguns alunos aprenderem e outros terem mais dificuldades. Como afirma Charlot (2000, p. 56):

Faz sentido para um indivíduo algo que lhe acontece e que tem relações com outras coisas de sua vida, coisas que ele já pensou, questões que ele já se propôs. É significante o que produz inteligibilidade sobre algo, o que aclara algo no mundo. É significante o que é comunicável e pode ser entendido em uma troca com outros. Em suma, o sentido é produzido por estabelecimento de relação, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo ou com os outros.

Para algumas teorias, a escola é pensada como um espaço de transmissão do conhecimento acadêmico, utilizando a transposição didática como forma de dar sentido aos conhecimentos e saberes produzidos no universo escolar. Estes conhecimentos estão relacionados:

A concepções de mais complexas sobre a escola e o saber que ela produz e transmite assim como sobre o seu papel e o poder do professor e dos variados sujeitos externos à vida escolar na constituição do conhecimento escolar. (BITTENCOURT, 2009, p. 35)

Existem algumas críticas quanto à concepção de disciplinas escolares no processo de transposição didática, pois essa abordagem propicia um processo de hierarquização dos saberes em sua transmissão social, tornando o conhecimento um mecanismo de poder. Para Bittencourt (2009, p. 38):

Os estudos das disciplinas escolares têm se mostrado necessário para a compreensão do papel da escola na divisão de classes e na manutenção de privilégios de determinados setores da sociedade. As críticas à “transposição didática”, não se restringem, portanto, ao estudo epistemológico das disciplinas escolares, mas incidem igualmente sobre o papel que tendem a desempenhar na manutenção das desigualdades sociais.

A transmissão do conhecimento histórico escolar demanda dos professores que as problemáticas a serem discutidas representem um significado ao conhecimento que se ensinam. Esses conhecimentos possibilitam que os estudantes façam as relações necessárias, compreendam as suas realidades e articulem os acontecimentos históricos ao tempo presente. A problematização é necessária na abordagem dos conhecimentos a serem ensinados. Os sujeitos da escola são produtores dos conhecimentos escolares, pois estes, também, nascem da cultura da escola. Fonseca (2003, p. 71) comprehende que:

O professor de história, com sua maneira própria de ser, pensar, agir e ensinar, transforma seu conjunto de complexos saberes em conhecimentos efetivamente ensináveis, faz com que o aluno não apenas compreenda, mas assimile, incorpore e reflita sobre esses ensinamentos de variadas formas. É uma reinvenção permanente.

O processo de produção do conhecimento histórico requer uma compreensão e um envolvimento dos sujeitos, sejam professores ou estudantes. Schmidt (2009, p. 33) sinaliza para uma necessidade de mobilização do saber durante a aprendizagem histórica, onde as questões abordadas evidenciam um movimento de construção e reconstrução por parte dos sujeitos que produzem o conhecimento. A consciência histórica é uma necessidade do ensino de História.

Aprender é um processo dinâmico, no qual a pessoa que aprende muda porque algo é obtido, algo é adquirido, num insight, habilidade, ou mistura de ambos. No aprendizado histórico a “história” é obtida porque fatos objetivos, coisas, que aconteceram no tempo tornam-se uma questão de conhecimento consciente, ou seja, eles tornam-se subjetivos.

O conhecimento histórico oportuniza uma construção de novos saberes a serem concebidos pelos estudantes como uma possibilidade de uma aprendizagem de forma ativa em que eles serão capazes de promover mudanças em suas práticas sociais de forma contextualizada, rompendo com a tradição antiga de um ensino desarticulado da realidade.

Os fatos devem fazer sentido de forma relevante sem ignorar os conceitos vivenciais “(...) *partir do conhecimento do vivido denominado, também, de senso comum para que se possam situar as problemáticas enfrentadas na vida em sociedade no mundo do trabalho e nas relações*” (BITTENCOURT, 2009, p. 190) que já pertencem aos estudantes.

Cabe ao professor estabelecer o diálogo com o desenvolvimento de uma consciência histórica crítica acompanhada de habilidades e conhecimentos explorando a aprendizagem e se adequando às diferenças de condições culturais e ao desafio de ensinar. Há uma necessidade, nas salas de aula, de um olhar voltado sobre as contribuições do ensino de História pelo professor, pois:

O conhecimento histórico não se limita a apresentar o fato no tempo e no espaço acompanhado de uma série de documentos que comprovam a sua existência. É preciso ligar o fato a temas e aos sujeitos que o produziram para buscar uma explicação. E para explicar e interpretar os fatos, é preciso uma análise, que deve obedecer a determinados princípios. Neste procedimento, são utilizados conceitos e noções que organizam os fatos, tornando-os inteligíveis. (BITTENCOURT, 2009, p. 183)

Esse movimento de pensar as relações, os conhecimentos e os saberes nos apresentam a reflexão feita por Freire (2007, p. 24) sobre a docência e a discência.

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém.

Essa relação é passiva de tensões que ocupam o universo escolar, mas são questões que podem ser resolvidas tornando o processo de escolarização significativo e que encontra os caminhos adequados para a formação de uma identidade histórica

legítima e cidadã. Assim, ser professor é propiciar aos estudantes uma experiência escolar com sentido. A sala de aula é um espaço marcado por diferentes indivíduos, aprendizagens distintas, conflitos e interesses. O trabalho do professor encontra-se nesta mistura de fatores.

CAPÍTULO 02: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE OS SEUS SUJEITOS

Este capítulo apresenta um debate acerca dos sujeitos da educação de jovens e adultos, os professores e estudantes trabalhadores, identificando e problematizando as questões específicas nas propostas curriculares, práticas docentes e processos formais de escolarização. Para esse objetivo, o capítulo vai mobilizar, além de documentos oficiais que norteiam a modalidade, um aporte teórico assentado em Arroyo (2005; 2006; 2007; 2008), Nicodemos (2013; 2014), Freire (1989; 2003; 2005) e Oliveira (1999).

O ensino de História ocupa um lugar marcadamente caracterizado pela ação dos sujeitos no processo de compreensão da participação política e social. Valorizar a pluralidade, posicionar-se de forma crítica ou como um cidadão ativo são questões

levantadas pelos professores de História em todos os anos de escolaridade. Contudo, podemos perguntar “Como é possível estabelecer um estudo da História com sujeitos trabalhadores-estudantes excluídos do direito à educação?”, “Que sujeitos são esses?”, “Que concepções do conhecimento histórico escolar permitem a esses estudantes, jovens e adultos um espaço de identificação, problematização e discussão sobre sua a história de vida e os conhecimentos escolarizados?”.

A educação de jovens e adultos é uma modalidade que atende um grupo de sujeitos que não tiveram a possibilidade de concluir o processo de escolarização no tempo regular. Apresentam idades, processos de aprendizagens e condições sociais diferentes. O conceito em torno desta modalidade é constituído por um processo de exclusão e desigualdade que marca grupos populares onde o direito à educação de forma plena é negado. As condições políticas, culturais e sociais desses sujeitos mostram a raiz da desigualdade que é marca da escola e de estudantes em condições precarizadas agudas. Com isso, percebemos a necessidade de uma prática educativa que pense esse sujeito e sua condição desvalorizada. Peregrino (2008, p. 113) comprehende a escola da seguinte forma.

Não é onde tudo começa, porque ela não é a origem dos problemas. Ela apenas o reflete. Mas é deste lugar, da escola, que temos uma compreensão, digamos, mais “humana” do problema. É ali, quando tudo começa, que percebemos as interdições, degradações e injustiças que passarão a demarcar os contornos dessas vidas em seu início. Assim, se a escola não produz as condições que delimitarão daí por diante as vidas “que começam”, ela, com certeza, as reproduz.

É na escola que os problemas sociais se refletem e são reproduzidos. Esse caráter desigual marca a vida desses sujeitos por situações como reprovações, evasões e saídas. É na educação de jovens e adultos que se forma conjuntos de medos, sonhos e desejos. Os sujeitos da modalidade acabam concebendo a escola como garantia de superação de sua condição histórico-social não concluída. A escola para esses sujeitos é justificada como uma melhoria de vida, de trabalho e de conquista pessoal. É um desafio para todos os envolvidos neste processo, mas, principalmente, para o sujeito que busca esperança e direitos que lhes foram negados. O professor de História, ao compreender a especificidade desses sujeitos históricos, consegue estabelecer uma relação dos espaços vivenciados por estes estudantes problematizando o seu mundo social, sua cultura e trabalho, pois são sujeitos que reivindicam espaços que foram marcados pela desigualdade.

O retorno à escola é pensado por esses jovens e adultos como um desafio. Muitos desses estudantes abandonam a modalidade de ensino por motivos pessoais, dificuldades familiares, questões de trabalho ou enfrentamentos – de dificuldade - na aprendizagem. Quando retornam à EJA as justificativas do abandono escolar se repetem num movimento de exclusão cílico, evidenciando a ausência de políticas e garantias de permanência desses alunos. É preciso valorizar esses sujeitos e o seu retorno, pois:

A estratégia de escolarização (...) é muito mais produto de esforço e mobilização individual do que de um efetivo investimento familiar ou de grupo ou, menos ainda, do próprio sistema educacional, que impõe uma série de barreiras para esse retorno, desde as condições limitadas de acesso até a inadequação de currículos, conteúdos, métodos, e materiais didáticos, que, geralmente, reproduzem de forma empobrecida os modelos voltados à educação. (ANDRADE, 2009, p. 41)

Neste sentido, a EJA procura resgatar essa dívida social que o Estado tem com esses sujeitos que foram excluídos da escola. Os jovens e adultos que presenciam a sala de aula enfrentam diversas dificuldades para superar as condições sociais que possuem e que comprometem o seu processo de escolarização. Compreendem a escola como um espaço de mudança de vida e da sua condição de trabalhador. Nicodemos (2013, p. 14) reconhece a escolarização de jovens e adultos como espaços que:

Recebem alunos e alunas pessoas com histórias e experiências de vidas diversificadas: vida profissional, histórico escolar, ritmo de aprendizagem, estrutura de pensamento, origens, etnias, idades, crenças etc. No entanto, a riqueza desse universo, marcado pela diversidade e pluralidade não é, quase nunca, reconhecida e valorizada no ambiente escolar.

Assim, a educação de jovens e adultos é um direito para esses sujeitos múltiplos que carregam trajetórias diferentes. É uma educação construída nas relações que se estabelecem nos espaços educativos em que o currículo formativo compõe as práticas pedagógicas. É possível, nesta perspectiva, compreender que um sujeito da educação de jovens e adultos carrega uma gama de saberes que não foram valorizados quando estava na escola. De acordo com Nicodemos (2013, p. 2):

Diferenciando a EJA das concepções de educação formal para crianças e adolescentes, onde o elemento identificador é o conceito de ensino estruturado na lógica etária, busca-se na reafirmação do legado da educação popular, reconhecer a educação de jovens e adultos como uma etapa com suas especificidades, nomeando, em sua definição legal, pedagógica e política, os alunos trabalhadores não como educandos de uma etapa de ensino, mas como sujeitos que carregam em suas existências uma gama complexa de características sociais e culturais, que invadem cotidianamente

as salas de aulas noturnas, desafiando os docentes a apurar o olhar, principalmente para além do conceito restrito de ensino.

A educação como direito é ofertada na modalidade da educação para jovens e adultos tendo em vista as necessidades dos sujeitos com características próprias, ou seja, grupos que se diferem de crianças e adolescentes, pois já estão inseridos no mercado de trabalho e na manutenção e sustento da própria vida. É importante compreendê-los não como estudantes trabalhadores, mas como trabalhadores que estudam e que dependem de uma proposta pedagógica que respeite as diferenças, que não seja excludente e com potencial na formação desses sujeitos para o enfrentamento contra as desigualdades que acirram o cotidiano dos mesmos.

O retrato da educação de jovens e adultos no Brasil sinaliza protagonistas curiosos, experientes, traumatizados, excluídos e cheios de histórias individuais e coletivas que desafiam o cansaço após um dia em condições de trabalho desiguais e vulneráveis, concebendo a escola como forma de melhorar as condições de vida. São sujeitos com marcas impossíveis de mensurar devido às dificuldades causadas pela exclusão social, a complexidade desses estudantes trabalhadores enfatiza a necessidade e o dever da escola em garantir uma participação ativa social e a sua emancipação. Para Arroyo (2006, p. 24):

O público da EJA é composto por jovens e adultos com uma História (...) que tem que ser reconhecida, para acertar com projetos que deem conta de sua realidade e de sua condição. Sabemos muito pouco sobre a construção dessa juventude, desses jovens e adultos populares com trajetórias humanas cada vez mais precarizadas.

Os sujeitos educandos da modalidade EJA apresentam percursos formativos diversificados e representam as camadas mais empobrecidas da sociedade. “*Não é qualquer jovem e qualquer adulto. São jovens e adultos com rostos, com histórias, com cor, com trajetórias sócio étnico-raciais, do campo, da periferia*” (Arroyo, 2006 p. 22). São grupos excluídos e desconsiderados pela cultura escolar, mas com uma experiência de vida e saberes acumulados capazes de promover uma escolarização que os potencializem socialmente. A escola para esses sujeitos é sinônimo de conquista e esperança, pois sua condição marcada pela exclusão social pode promover um curso diferente em suas vidas. Representa, também, um importante espaço de garantias de conquistas, porém há uma contradição na oferta de vagas que atendem jovens e adultos. A oferta é menor do que a demanda.

A EJA como um direito é gratuita e oferecida em estabelecimentos oficiais de ensino, levando em conta as características dos estudantes, a sua permanência e o preparo para o mercado de trabalho. Como modalidade, os estudantes a partir de quinze anos podem cursar o Ensino Fundamental e a partir de dezoito anos o Ensino Médio.

A LDB trata da educação de Jovens e adultos em seus artigos 37 e 38 como uma modalidade reconhecida e específica na tentativa de reparar o acesso à escolarização e formar uma identidade para os sujeitos excluídos da escola. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996, p. 30):

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

A educação de jovens e adultos está inserido num contexto de atendimento a camadas populares onde os sujeitos buscam ampliar as suas condições de escolarização trazendo consigo práticas e experiências que transbordam o universo da escola como relações sociais, trabalho informal, formal, desemprego, desgaste físico e mental, preconceito e um pluralismo de concepções que apenas os estudantes da EJA carregam. Arroyo (2007, p. 6) comprehende esses sujeitos como:

Muitas vezes trabalhador informal, desempregado, excluído. A violência presente em nossa sociedade é responsabilidade dessa demanda das camadas populares. Trabalhadoras e trabalhadores cansados, infelizes, habituados a desumanidade ao sofrimento. O olhar de reprovação e preconceito que lhes é dirigido acaba por expulsá-los do espaço educativo. Qual julgamento de valor é imposto? Quais imagens sobre eles são construídas por educadores e educadoras?

São sujeitos trabalhadores, em maioria, com um conhecimento de mundo e de um saber em busca de uma escola que pense a sua condição democratizando o ensino. De acordo com as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos:

A identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes .as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar: I. quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação; II. Quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento

da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores; III. Quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica. (BRASIL, 2000, Art. 5º)

Existe uma importância de políticas públicas voltadas para a educação de jovens e adultos, onde a educação dessas populações é um direito, propondo uma superação da exclusão desses indivíduos, tornando a aprendizagem significativa e emancipando esses sujeitos. A EJA apresenta, assim, uma trajetória de lutas implicando numa proposta de educação humanizadora no contexto social e político que potencializa esses sujeitos. De acordo com o parecer CNE/CEB 11/2000 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação de jovens e adultos, este apresenta três funções distintas.

A função reparadora que significa o reconhecimento do poder público de uma dívida em sua história social, onde o estado tem o dever de oferecer a educação escolar pública. A função reparadora garante que haja um trabalho docente voltado para demandas específicas que democratizam o acesso ao papel social da escola.

A função reparadora da EJA no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito de uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento de uma igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Logo, não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimento (BRASIL, 2000, p. 7).

A função equalizadora como um princípio de igualdade de oportunidades é o ponto de partida para sua efetivação. Ela busca medidas de extinguir as diferenças entre os atores da EJA.

Vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação (BRASIL, 2000, p. 9).

A função qualificadora com característica de educação permanente em que todo cidadão deverá usufruir, representando, assim, o próprio sentido da EJA. Essa função

pode acontecer em qualquer momento da vida ou não acontecer. É a equiparação de uma dívida social.

A tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade (BRASIL, 2000, p. 11, p. 11).

Nesse cenário, de acordo com o parecer, a EJA se configura como uma dívida histórica e social.

Representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea (Brasil, 2000, p. 5).

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, apresenta a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, e que ocasiona uma inclusão social e tecnológica que termine por aproximar-los de uma educação mais plena, autônoma e globalizada, que insira no mundo do trabalho e prepare para o exercício da cidadania (Brasil, 2000, p. 5).

Destacamos o dever do estado com a educação e formação dos cidadãos independente da faixa etária, compreendendo os estudantes da EJA em diferentes situações de aprendizagem. A educação, assim, é concebida como um direito universal.

Desta forma, para os sujeitos da educação de jovens e adultos, a educação representa uma proposta de reingresso social e no mundo escolarizado, tendo em vista a sua qualificação para o trabalho e uma integração ao conhecimento produzido no espaço escolar. Trata-se de uma modalidade marcada por uma diversidade de sujeitos trabalhadores e excluídos da escola, onde reconhecer o lugar de fala desses sujeitos é fundamental para o percurso pedagógico docente e para a escolarização desses estudantes, pois esses sujeitos carregam experiências e conhecimentos adquiridos fora da escola, constituindo uma identidade específica da EJA numa luta de negação de

direitos à educação. Acesso, permanência e políticas públicas para esses estudantes é fundamental para um processo educativo satisfatório. Para Arroyo (2005, p. 48):

Os jovens e adultos da EJA são uma denúncia clara da distância intransponível entre as formas de vida a que é condicionada a infância, adolescência e juventude populares e a teimosa rigidez e seletividade de nosso sistema escolar. Olhar-se no espelho das trajetórias dos jovens e adultos que volta à EJA talvez seria uma forma do sistema reconhecer a distância intransponível. Não foi a EJA que se distanciou da seriedade do sistema escolar, foi este que se distanciou das condições reais de vida dos setores populares. A educação de jovens e adultos avançará na sua configuração como campo público de direitos na medida em que o sistema escolar também ⁸ avançar na sua configuração como campo público de direitos para os setores populares em suas formas concretas de vida e sobrevivência.

A situação do campo da modalidade da educação de jovens e adultos necessita de um debate aprofundado para garantir vozes aos sujeitos que foram silenciados durante as suas trajetórias. Trata-se de um compromisso e reconhecimento a esses estudantes como sujeitos de direitos, sendo na escola que ocorre a apreensão de conhecimentos e habilidades necessárias a uma prática cidadã escolarizada em que a escrita prevalece. Como aponta Arroyo (2006, p. 28):

A EJA em sua longa jornada prioriza a inclusão social, política, cultural. Hoje a EJA pode-se pautar na educação como direito, em consideração ao grande esforço que os jovens e adultos fazem para voltar a escola, para garantir seu direito à educação, ao trabalho, à cidadania e à inclusão social.

A educação deve contribuir para um ensino que considere as experiências de grupos oprimidos particulares e específicos como os sujeitos da EJA, levando-os a entender o seu contexto e as possibilidades de êxito na escola e ao longo da vida. A educação de jovens e adultos se constroi com os sujeitos que buscam a emancipação, pois foram ignorados pelas políticas educacionais incompletas sem o compromisso com todos os envolvidos neste processo de aprender. Nessa mesma direção, “(...) *a educação de jovens e adultos sempre esteve vinculada aos movimentos emancipatórios*”. (2006, p. 28).

Para Oliveira (1999, p. 59), a compreensão da realidade da educação de jovens e adultos não pode ser determinada pela defasagem de faixa etária desses sujeitos, mas sim por sua relação com a questão cultural, pois trata-se de estudantes “(...) *no interior da diversidade de grupos culturais da sociedade contemporânea*”. São sujeitos que concebem a educação como forma de resgate da identidade cultural e da superação, como classe trabalhadora que pretende garantir o acesso à profissionalização. Para

Oliveira (1999, p. 59-60), o adulto e o jovem excluídos da escola apresentam algumas características:

O adulto, no âmbito da educação de jovens e adultos, não é o estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização, ou a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos em áreas como artes, línguas estrangeiras ou música, por exemplo. Ele é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito frequentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardivamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo. E o jovem, incorporado ao território da antiga educação de adultos relativamente há pouco tempo, não é aquele com uma história de escolaridade regular, o vestibulando ou o aluno de cursos extracurriculares em busca de enriquecimento pessoal.¹ Não é também o adolescente no sentido naturalizado de pertinência a uma etapa bio-psico lógica da vida.² Como o adulto anteriormente descrito, ele é também um excluído da escola, porém geralmente incorporado aos cursos supletivos em fases mais adiantadas da escolaridade, com maiores chances, portanto, de concluir o ensino fundamental ou mesmo o ensino médio.

Neste sentido, refletir sobre os sujeitos da EJA requer “(...) *transitar em pelo menos três campos que contribuem para a definição de seu lugar social. A condição de não-crianças, a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais*” (OLIVEIRA, 1999, p. 60). Assim, há uma necessidade de considerar as características e os fatores culturais desses sujeitos no processo de ensino e aprendizagem.

A condição de “não-crianças” apresentada por Oliveira (1999) é discutida devido ao fato de que o adulto vivencia uma experiência no mundo do trabalho e nas relações que se estabelecem no cotidiano, diferentemente das vivências de crianças e adolescentes. O ensino e aprendizagem destes sujeitos pode ser marcado por habilidades e dificuldades, o que requer do docente uma reflexão constante sobre esses estudantes e frente a uma proposta pedagógica que não pode desconsiderá-los a partir de sua “adultização”, pois muitos ainda são infantis e imaturos. É um campo específico de atuação diante da diversidade de sujeitos que exige uma prática pedagógica múltipla.

A condição de excluídos da escola reproduz a especificidade desses estudantes como sujeitos de aprendizagem. Segundo Oliveira (1999) a escola é constituída para um grupo que não são os jovens e adultos da EJA. Currículos, programas, métodos de ensino foram originalmente concebidos para crianças e adolescentes que percorreriam o caminho da escolaridade de forma regular. (1999). Tais concepções de organização da escola podem afastar esses jovens e adultos dando um sentido de que a escola é

inadequada para o seu processo de aprendizagem, gerando evasão e repetência numa prática excludente do cotidiano escolar que não reflete sobre a diferença e nos sujeitos plurais que compõem esse espaço. Desta forma:

Os alunos têm vergonha de frequentar a escola depois de adultos e muitas vezes pensam que serão os únicos adultos em classes de crianças, sentindo-se por isso humilhados e tornando- se inseguros quanto a sua própria capacidade para aprender (OLIVEIRA, 1999, p. 62).

Por fim, a autora analisa a questão da condição de determinados grupos culturais. Os jovens e adultos representam um grupo social diversificado e com diferentes formas de desempenho intelectual. Esses sujeitos são portadores de processos culturais distintos e a escola torna-se o espaço de confronto dessas culturas, assim como um local de encontro de singularidades. Devemos, então, levar em conta as diversidades dos sujeitos oportunizando um espaço em que o saber próprio se constroi nas relações, evitando o desinteresse e o fracasso num horizonte, onde eles buscam uma satisfação plena em seu processo formativo.

É preciso compreender que a EJA não consegue ainda garantir para esses estudantes uma demanda satisfatória devido à ausência de políticas públicas efetivas, a EJA acaba se tornando um espaço de reprodução do ensino regular de forma insuficiente. Não se trata de considerar a educação de jovens e adultos um resgate à escolaridade negada a esses sujeitos, mas que seja uma modalidade com qualidade de educação, ainda que tardia, que atenda às necessidades desses estudantes, afastando-os da exclusão, preconceito e seletividade que marcam as trajetórias de suas vidas. Nas palavras de Libâneo (2001, p. 53):

A educação de qualidade é aquela que promove o domínio de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas, operativas e sociais necessárias ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, à inserção no mundo do trabalho, à constituição da cidadania, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Arroyo (2008, p. 221) aponta para a necessidade de compreensão da condição de excluídos da escola. A exclusão é a marca desses sujeitos da educação de jovens e adultos. A ausência da escolarização marca a vida desses estudantes, fragmentando todas as suas experiências sociais, familiares e do mundo do trabalho.

Os excluídos da escola sentem-se, cada vez mais desmotivados, pois suas condições precarizadas dificultam o acesso e a permanência na instituição. São trajetórias e experiências que acabam determinando a sua condição social, colocando-os

à margem da sociedade. São trabalhadores pobres, negros, subempregados, oprimidos, excluídos.

Pensar os estudantes noturnos é entendê-los como protagonistas do trabalho pedagógico. A demanda da escola precisa levar em consideração os perfis e as diferentes dificuldades a fim de superar as condições que comprometem a vida desses sujeitos. Arroyo (2008) ressalta a necessidade do distanciamento entre a concepção de trabalho no ensino regular e o que acontece na EJA.

O processo de formação e escolarização nas classes de jovens e adultos não tem o sentido restrito a exposição de conteúdos do currículo escolar, mas sim de proporcionar vivências e conhecimentos que irão se ressignificar através da experiência. A humanização e a reflexão sobre o outro garante uma sensibilidade no trabalho docente numa espécie de troca entre educadores e educandos em processo de transformação das suas realidades. Para Arroyo (2008, p. 225) nesta modalidade de ensino é preciso:

Não reduzir as questões educativas a conteúdos mínimos, cargas horárias mínimas, níveis etapas, regimentos, exames, avanços progressivos, verificação de rendimentos, competências, prosseguimento de estudos etc. Institucionalizar a EJA nesses estreitos horizontes será pagar o preço de secundarizar os avanços na concepção de educação acumulados nas últimas décadas.

A prática escolar na EJA exige a liberdade de criar que favorece o desenvolvimento dos estudantes. Assim, o trabalho docente contribui para a transformação social, tornando a escola menos excludente e mais democrática, distanciando-se das padronizações de pertencimento que exclui jovens e adultos. “*A EJA não vem dessa tradição, pois aprendeu a educar fora das grades*” (ARROYO, 2008, p. 226).

A condição humana precisa ser respeitada em sua totalidade porque compreender essa realidade não colocará a EJA num modelo de educação tradicional. O trabalho de trocas em que a história desses sujeitos é considerada, onde eles participam, criticam e têm a sua coletividade colocada em contextualização aproxima esses estudantes de uma condição emancipatória. O trabalho pedagógico na EJA “(...) *tem de partir de sujeitos que tem voz, que tem interrogações, que participam do processo de formação*” (2008, p. 26).

O cotidiano da educação de jovens e adultos precisa ser formado por uma relação dialógica que possa garantir a permanência dos indivíduos na escola,

produzindo um conhecimento capaz de promover, socialmente, os indivíduos. O trabalho pedagógico que combate a exclusão deve estimular os sujeitos a compreenderem, criticamente, a realidade em que estão inseridos, assim o processo de humanização, de valorização dos sujeitos, experiências e saberes promovem uma educação conjunta. Nicodemos (2013, p. 5) destaca que:

A ação dialógica protagonizada por intelectuais e povo na educação popular é uma tomada de posicionamento nessa luta de classes, através do reconhecimento pelo educador/professor do seu lugar como “*educador que também aprende*” e principalmente, de sua condição, também, de classe trabalhadora, e oprimida.

As características de vida do docente trabalhador se aproximam das experiências do trabalhador estudante da EJA, evidenciando um contexto de vida próximo que reduz o desconhecimento das realidades do sujeito. Dessa maneira, o diálogo é necessário para uma abertura nas relações escolares e no processo de educação coletiva. Como afirma Freire (2005, p. 79) “*Ninguém educa ninguém, como tão pouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo*”. Para Freire (2013, p. 115), o diálogo se define da seguinte forma:

É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso só o diálogo comunica e quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se então uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação.

O diálogo apresenta-se para Freire (2005) como uma possibilidade de aprendizado entre os sujeitos que participam do processo de ensino. O diálogo é uma forma de inclusão dos sujeitos que foram excluídos por condições sociais, políticas, entre outras, que causaram trajetórias de exclusão.

Quando falamos em EJA, vemos no diálogo uma ferramenta importante para o trabalho docente, pois o sujeito deixa de ser um mero expectador da aula e protagoniza com o saber produzido, tornando o espaço escolar significativo em sua história, cultura e inteligência – que são respeitadas. Com isso, percebemos que “*Conhecer, que é sempre um processo, supõe uma situação dialógica. Não há um estritamente falando um ‘eu penso’, mas uns ‘nós pensamos’. Não é o ‘eu penso’ o que constitui o ‘nós pensamos’, mas, pelo contrário, é o ‘nós pensamos’ que me faz possível pensar*

Freire (2003, p. 85) destaca que é preciso desenvolver uma educação que visa as realidades dos sujeitos que vivenciam a escola e que deve fazer sentido de forma dinâmica dando autoria aos estudantes. Assim, a problematização e o diálogo possibilitam a superação da realidade, levando os sujeitos a compreenderem a sua própria realidade junto do entendimento sobre as contradições historicamente estabelecidas em suas trajetórias. O professor problematizador deve extrapolar todas as alternativas, sustentando uma educação reflexiva e construída no diálogo, participação e problematização.

Somente uma escola centrada democraticamente no seu educando e na sua comunidade local, vivendo as suas circunstâncias, integrada com os problemas, levará os seus estudantes a uma nova postura diante dos problemas de contexto. À intimidade com eles. A pesquisa em vez de mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida.

No processo educativo proposto por Freire (2005, p. 81), a educação bancária se contrapõe à proposta de uma educação libertadora e voltada para uma intervenção pedagógica na EJA. A educação bancária efetiva um projeto educativo marcado pela ausência do diálogo numa transmissão de valores e conhecimentos voltados para uma prática tradicional de ensino que afasta educadores e educandos num processo de contradição. A função do ensino fica restrito aos que sabem e aos que não sabem.

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual está se encontra no outro.

Na concepção bancária de ensino o educador detém o saber e os educandos sistematizam, de forma dócil, as prescrições e orientações do educador, seguindo um conteúdo programático rígido diante da autoridade docente em que este atua como sujeito do processo de ensino. Os estudantes são vistos apenas como objetos que não carregam conhecimentos ou saberes. Não há uma relação entre educador e educando, pois a educação bancária “rechaça este companheirismo”. (FREIRE, 2005, p. 86)

O ideário da educação bancária é descrito por uma passividade dos educandos no processo de depósito em que não há processo de produção, criação e interação por parte dos estudantes. Essa concepção bancária caracteriza os sujeitos como “(...) seres passivos, cabe a educação apassivá-los mais ainda e adaptá-los ao mundo. Quanto

mais adaptados para a educação bancária, tanto mais educados, porque adequados ao mundo” (FREIRE, 2005, p. 88).

Não há humanismo nem tão pouco uma preocupação em desvelar o mundo para esses sujeitos, o que ganha visibilidade na prática que se contrapõe às propostas de uma educação de adultos e jovens é a domesticação desses sujeitos. Freire (2005, p. 91), comprehende que:

A concepção “bancária”, que a ela serve, também o é. No momento mesmo em que se funda num conceito mecânico, estático, especializado da consciência e em que transforma, por isso mesmo, os educandos em recipientes, em quase coisas, não pode esconder sua marca necrófila. Não se deixa mover pelo ânimo de libertar o pensamento pela ação dos homens com os outros e torná-los mais e mais humanos.

O modelo “bancário” é contraditório com uma prática de diálogo e de conhecimento dos sujeitos como proposto para processos de escolarização de jovens e adultos trabalhadores excluídos da escola. O projeto para esses sujeitos é fundamentado no conhecimento do outro e da sua realidade em busca de um conhecimento construído e pensado na coletividade, dando autonomia aos sujeitos de forma democrática e superando contradições num caminho de emancipação dos sujeitos. A EJA deve produzir sentidos e conscientização dos estudantes excluídos distanciando-se de uma proposta fragmentada e alienante.

Mais do que problematizar, Freire (2005) apresenta uma prática libertadora como instrumento de confronto dessa concepção fragmentada de formação do homem. A educação que se compromete com a libertação confirma a importância do outro no processo de construção do conhecimento. A problematização dos sujeitos e as suas relações com o mundo é o caminho pedagógico de relevância na constituição dos educadores e educandos. Neste processo onde a libertação contribui para uma nova identidade de ambos, o educador não educa sozinho, ambos interagem no processo e no diálogo pelo ato de educar pois, “(...) *agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatisados pelo mundo*” (FREIRE, 2005, p. 96).

Para o autor, o ato de aprender se desencadeia na troca entre os sujeitos. Uma questão que está intimamente relacionada com o trabalho com jovens e adultos é a participação ativa desses atores no processo de compreensão do mundo e de suas realidades.

A prática problematizadora exerce uma desconstrução da dominação em que os sujeitos concebem a realidade de forma crítica produzindo uma consciência de si e do mundo. É um esforço revolucionário da própria condição num processo de humanização que se forma nas relações com os sujeitos de forma problematizada. Assim, o papel do diálogo é importante na troca de ideias sobre esses estudantes e o mundo. Cabe assim a EJA desafiar os estudantes que frequentam as salas de aulas.

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados ao responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outro, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada (FREIRE, 2005, p. 98).

Estamos diante da necessidade de desafiar os sujeitos da modalidade EJA num processo de busca por respostas de forma coletiva em que educadores e educandos desvendam as realidades produzindo um conhecimento coletivizado nos espaços escolares. A escola precisa fazer sentido para esses sujeitos históricos que foram isolados no processo de segregação. A “*EJA procura trabalhar parte da realidade dos oprimidos, e o processo de escolarização parte do universo das significações populares para então articular com os referenciais teóricos construídos pela cultura científica*”. (VIERO, 2008, p. 99).

Como docentes cabe a nós explorar toda a riqueza de saberes que esses estudantes carregam, dando sentido ao processo de escolarização de sujeitos que foram negados ao acesso à educação. É um desafio frente as inúmeras dificuldades que se desenrolam na escola, pois a educação é uma forma de conscientização desses sujeitos. Nicodemos (2014, p. 10) aponta que:

Conscientização em práticas educativas é um processo de construção ativa dos sujeitos envolvidos no processo, educando e educador, em relação simétrica e dialógica, e deve estar assentada na tomada de posição e definição de que projeto político-pedagógico esse professor defende ou se insere, com base na percepção de seu lugar na luta de classe cotidianamente vivenciada nos espaços societários.

Esses estudantes trabalhadores buscam, durante anos de suas vidas, usufruir de condições adequadas para exercerem a sua cidadania, conquistar melhores posições no mercado de trabalho e reivindicar o direito à educação mesmo que de forma precarizada

e, por consequência, da própria demanda social que lhe é imposta como excluído da sociedade.

O processo de conscientização desses sujeitos se desenvolve na escola numa relação de construção de sentidos e diálogos entre educadores e educandos, onde as experiências desses sujeitos constroem um terreno de emancipação cultural dessas classes populares “(...) possibilizando ao educando conhecer melhor o que já sabe e de conhecer aquilo que ainda não teve a oportunidade de saber” (NICODEMOS, 2013, p. 8).

É inegável a garantia da superação de trajetórias desiguais de estudantes que estão buscando espaços dignos na sociedade em salas de aulas precárias com uma condição mental insuficiente marcada pela falta de emprego e diversas necessidades que compõe a vida do sujeito trabalhador excluído.

É preciso que a educação esteja em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos - adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história (...) uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjugue. (FREIRE, 2006, p. 45)

Neste sentido, o educador da educação de jovens e adultos deve formular a sua prática, tencionando diálogo e reflexão sobre as experiências que caracterizam esses sujeitos, cujos acontecimentos de vida não devem ser desprivilegiados ou reduzidos na ação prática da sala de aula no processo de construção do conhecimento. As diferentes trajetórias produzidas no cotidiano desses sujeitos devem nortear as estratégias pedagógicas.

Os docentes precisam compreender a dimensão histórica desses estudantes e estarem atentos às situações da sala de aula, pois são os principais combustíveis para o trabalho onde a urgência social é necessária e os direitos não podem mais serem negados. Nicodemos (2013, p. 14) sinaliza que:

Para os alunos jovens e adultos que vivenciam a complexa experiência de recomeço do processo de aprendizagem formal os significados e sentidos extraídos desse experimento devem ser cuidadosamente construídos e sedimentados na relação pedagógica, e o professor tem um papel fundamental nesse processo. Diante de tamanha grandeza e responsabilidade, é de extrema importância, que a escola discuta sua ação pedagógica e sua verdadeira intencionalidade, o que implica, por parte do professor, um redimensionamento de sua prática docente e principalmente clareza na seleção cultural do conhecimento considerado essencial para o aluno na perspectiva de sua classe social.

A prática pedagógica na EJA é um desafio de permanências, continuidades e de ações promovidas pela escola que são consideradas “chave” na produção do conhecimento, favorecendo as realidades dos sujeitos com metodologias e práticas juntos da percepção de identificar as contradições e dificuldades desses estudantes.

O educador de jovens e adultos firma um compromisso com o perfil múltiplo desses sujeitos e problematiza as realidades na formação dos saberes escolares num processo de reconhecimento do outro e de sua trajetória histórica. São expressões de um caminho em que ambos aprendem, apesar das fragilidades. Cada escola que atende às turmas de jovens e adultos, cada sujeito que faz parte dessa modalidade tem a sua especificidade, havendo uma necessidade de reformulação dos currículos, das práticas pedagógicas e do papel do professor para uma participação consciente desses sujeitos pautada nas experiências sociais e culturais dos mesmos.

CAPITULO 03: O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Essa pesquisa é produto de inquietações no processo teórico e de atuação em sala de aula. Os diversos problemas que enfrentamos devido ao sucateamento da escola pública colocam o docente no papel de protagonista das dificuldades, sejam elas de cunho pedagógico ou de diferentes situações. Essas questões do cotidiano escolar interferem no trabalho e no enfrentamento diário do professor. Buscamos, assim, nas formações continuadas, respostas e caminhos para as complexidades, como melhoria da prática docente para a transformação de uma trajetória desafiadora que proporciona aos estudantes um conhecimento crítico e reflexivo.

Este trabalho visa discutir o ensino de História e a educação de jovens e adultos (EJA) a partir das trajetórias docentes que serão apresentadas de forma mais detalhada explorando objetivos, trajetórias, metodologias, perfil dos sujeitos e os instrumentos de coleta de dados desenvolvidos.

3.1 OS OBJETIVOS

O objetivo geral da pesquisa foi comparar as diferentes visões sobre o ensino de História nas trajetórias dos docentes que atuam na educação de jovens e adultos a partir dos percursos formativos dos professores.

O trabalho apresenta alguns objetivos específicos que irão possibilitar uma análise mais completa do problema da pesquisa e uma interpretação das diferentes categorias durante o processo de investigação. Os objetivos da pesquisa são descritos abaixo.

1. Analisar os aspectos que constituem o saber histórico escolar e o ensino de História com seus sujeitos e práticas;
2. Identificar os elementos legais e históricos que constituem as concepções da EJA como modalidade de ensino no tempo presente;
3. Compreender de que forma as trajetórias docentes anunciam uma concepção de conhecimento histórico escolar na EJA;
4. Pensar como o ensino de História no campo da EJA, trata as questões apresentadas pelos professores durante a realização da pesquisa;
5. Sistematizar a construção de um caderno de práticas docentes no ensino de História na EJA e organizar um minicurso de reflexões sobre as práticas exitosas identificadas nas trajetórias pesquisadas.

3.2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: TRAJETÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORES DE HISTÓRIA

A produção de dissertação sobre trajetórias de vida de professores de História na EJA ou biografias de professores é bastante recente no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História. No âmbito do programa que atende uma demanda nacional encontramos duas pesquisas na plataforma EDUCAPES. Fizemos a escolha de buscar na plataforma trabalhos desenvolvidos no âmbito do PROFHISTÓRIA por serem

pesquisas desenvolvidas por professores que já atuam em sala de aula e que em suas escritas acabam discutindo questões mais próximas do cotidiano escolar. Nota-se, contudo, que nenhuma das pesquisas realizadas têm como ênfase o ensino de História e a educação de jovens e adultos.

A primeira pesquisa foi escrita por Jerônimo Adelino Pereira Cisneiros Galvão (2019) com o título “Biografia na sala de aula: a construção de saberes históricos a partir do trabalho com histórias de vida”, orientada por Juliana Alves de Andrade da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). A segunda de autoria de Karla Andreza Vieira Vargas (2016) possui o título “Vozes, Corpos e Saberes Do Maciço: memórias e histórias de vida das populações de origem africana em territórios do Maciço do Morro da Cruz/Florianópolis”, orientada por Nucia Alexandra Silva de Oliveira da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

A dissertação “Biografia na sala de aula: a construção de saberes históricos a partir do trabalho com histórias de vida” produzida por Jerônimo Adelino estuda as possibilidades de uso da biografia como recurso em sala de aula no processo de mediação pedagógica desenvolvido pelo docente, assim o autor aborda a necessidade de diálogo entre histórias de vida e o ensino de história na atualidade.

O trabalho de Karla Andreza que tem por título “Vozes, corpos e saberes do maciço: memórias e histórias de vida das populações de origem africana em territórios do Maciço do Morro da Cruz/Florianópolis” apresenta reflexões a partir de vozes, corpos e saberes da população de origem africana através do uso de depoimentos da população, sendo possível, então, pensar a História local a partir das memórias dos sujeitos.

Reconhecemos que a práxis educativa nos processos de ensino e aprendizagem ganham um espaço notório de reflexões sobre as trajetórias docentes. O procedimento metodológico durante o percurso docente é marcado por redefinições do fazer do ponto de vista teórico-metodológico. Trata-se de um esforço fundamental para a caracterização da produção histórica em sala de aula. Assim, o lugar de fala do docente, as trajetórias e os percursos formativos definem e caracterizam o professor que nos tornamos, pois a experiência permite rever as dificuldades, dando-nos a sensibilidade pedagógica necessária diante dos múltiplos sujeitos da escola, assim como a forma da produção do conhecimento coletivo.

O docente que atua na educação de jovens e adultos e constrói a experiência de sala de aula com esses sujeitos valoriza em sua prática a diversidade, o diálogo e as

vivências desses estudantes, numa tarefa de educar para diferentes contextos. A personalidade desse professor e sua identidade docente são constituídas por essas especificidades. O exercício da docência numa modalidade marcada pela exclusão e desigualdade escreve trajetórias de professores com um olhar para as realidades, alterando suas perspectivas com uma observação mais detalhada para os diferentes grupos que integram a escola que atende jovens e adultos.

Para o trabalho do professor é importante fazer um retorno às narrativas anteriores e aos percursos formativos que se constituem durante o exercício docente levando em consideração os percalços e as vivências anteriores sejam em turmas da EJA ou de outros segmentos de escolarização. Em meio as reflexões surgirão lembranças do que aprendeu, como ensinou, quais dificuldades encontrou podendo torná-lo um ser humano mais sensível ao processo educativo. As memórias individuais dos professores refletem toda a sua representação de conhecimento e a concepção de educação. Essa consciência do que foi bom ou ruim durante os caminhos percorridos garante ao trabalho docente uma reflexão sobre sua prática pedagógica. As histórias de vida de professores narradas e rememoradas afetam a prática docente diretamente. Você pensa sobre o que foi aprendido, os processos de formação e atua em sala de aula com princípios e sentidos concretos já experienciados.

Há uma relação da memória, experiências de vida e os sujeitos que fizeram parte dela. Repensar a trajetória docente em sala de aula é uma forma prazerosa de pensar o passado e a nossa constituição como professor. O vivido pode auxiliar-nos numa proposta pedagógica diversificada com nossos estudantes, recuperando e reorganizando referenciais que estavam adormecidos, pois esta experiência, agora, está acompanhada de um conhecimento especializado e de uma formação significativa.

As narrativas são maneiras de transmitir experiências por meio das histórias contadas que possibilita uma reconfiguração pela ação do sujeito, estabelecendo novas formas de entendimento e ressignificando os saberes que se desenvolvem nas trajetórias de vida pessoal ou profissional dos indivíduos. Essa pesquisa trata as trajetórias docentes como uma forma de pensar o trabalho do professor visando compreender a docência numa perspectiva que vai além da formação acadêmica, entrelaçando os saberes vivenciados.

Como forma de teorizar esse cotidiano docente como narração Leonor Arfchch (2010) que apresenta algumas questões privilegiadas neste debate. A vida como narração discutida pela autora é uma leitura referencial entre os textos de reflexão

teórica e significativa nos debates sobre narrativas de histórias de vida. É um texto contemporâneo que teoriza as possibilidades de conhecer, pensar, ensinar e aprender por meio da vida através da narração. A autora propõe uma discussão sobre o espaço biográfico tematizando as relações entre público e privado como uma problematização fundamental do que pode ser pensado e do que pode ser refletido a partir do espaço biográfico. De acordo com Arfuch (2010, p. 58):

O espaço biográfico assim entendido - confluência de múltiplas formas, gêneros e horizontes de expectativa - supõe um interessante campo de investigação. Permite a consideração das especificidades respectivas sem perder de vista sua dimensão relacional, sua interatividade temática e pragmática, seus usos nas diferentes esferas da comunicação e da ação.

O espaço biográfico é definido como um conceito ou um horizonte. Arfuch (2010) propõe um instrumento que permite uma acessibilidade que determina o conjunto de narrativas que contam histórias de vida e que mantém nestas narrativas a mesma forma. Sendo assim, a noção de espaço biográfico fica compreendida como um conjunto de fronteiras em movimento que reúne algumas narrativas caracterizadas como vivenciais. Pensar o espaço biográfico como um conjunto universo onde circulam diversas narrativas de vida de diferentes modos é um caminho para enfrentar os impasses e dilemas que nos levam a uma condição de sujeitos individuais.

Uma questão importante abordada pela autora são as entrevistas que contam histórias de vida. Arfuch (2010) aplica os conceitos enunciados problematizando o espaço biográfico e remetendo a uma possibilidade e mostra de investigação e elementos relacionados a essas histórias. É importante notar que, aqui, a autora não faz exatamente a história oral, mas sim uma crítica e reflexão partindo das entrevistas que contam as histórias através de muitos instrumentos que também as analisa. Não se trata de uma metodologia, mas da criação de uma forma de se organizar as entrevistas.

A identidade narrativa é utilizada para problematizar o espaço biográfico em entrevistas em que nem todas possuem personagens e sujeitos similares, mas remetem a uma possibilidade de investigação de elementos e informações associados a histórias de vida de determinados sujeitos. A identidade narrativa é compreendida como:

Pode designar tanto um indivíduo quanto uma comunidade, um ponto de articulação. Identidade tem para Ricoeur o sentido de uma categoria da prática que supõe a resposta à pergunta "Quem fez tal ação, quem foi o autor?"; resposta que não pode ser senão narrativa, no sentido forte que lhe outorgou Hannah Arendt: responder quem supõe contar a história de uma vida. (ARFUCH, 2010, p. 115)

Nota-se que a autora não aponta para o uso da história oral diretamente, mas há alguns instrumentos importantes na ênfase de elementos que podem auxiliar uma análise sobre as histórias, como por exemplo, o uso do conceito de espaço biográfico na análise das entrevistas.

Arfuch (2010) garante um valor às entrevistas, pois potencializa o diálogo e um conhecimento que é produzido, diferentemente de um recurso midiático. Há uma dimensão dialógica entre o entrevistador – que indaga – e o entrevistado que fala sobre algo que viveu. Contudo, não diretamente do que viveu, mas do se que lembra, sendo assim, estabelecendo uma diferença entre o vivido e o narrado. De acordo com a autora (2010, p. 152):

A entrevista se revelou como um meio inestimável para o conhecimento das pessoas, personalidades e histórias de vidas ilustres e comuns. Talvez menos fantasiosa do que a biografia, ancorada na palavra dita, numa relação quase sacramentada, sua afirmação como gênero derivou justamente da exposição da proximidade, de seu poder de brindar um "retrato fiel", na medida em que era atestada pela voz, e ao mesmo tempo não concluído, como, de alguma maneira, a pintura ou a descrição literária, mas oferecido à deriva da interação, à intuição, à astúcia semiótica do olhar, ao sugerido no aspecto, no gesto, na fisionomia, no âmbito físico, cenográfico, do encontro.

As entrevistas mobilizam narrativas, discursos e falas organizadas sobre o que foi vivido, ganhando uma outra possibilidade por meio da narração das histórias de vida. Sendo assim, só é possível conhecer histórias de vida quando existe a presença da narração que produz as narrativas vivenciais. O vivencial é o vivido e o tempo do narrado é a reflexão sobre o próprio tempo.

Um dos aspectos importantes valorizados no processo da entrevista é a empatia, pois trata-se de um dos elementos que interferem na mobilização das histórias contadas. De alguma maneira essas histórias sensibilizam ou abrem um canal de empatia que outros tipos de narrativas não alcançam. É fundamental uma reflexão do uso das narrativas vivenciais como um horizonte de conhecimento, instrumentalizando o pesquisador ao analisar a vida de sujeitos específicos, pensando o quanto essas narrativas podem ser problematizadas na vida social e nos espaços públicos. A autora constata questões em patamares políticos e éticos, sendo assim, toda história de vida é percebida como social, pois os indivíduos se formam nas relações que desenvolvem com os outros.

Arfuch (2010) valoriza o momento da narração e do que está envolvido ao se narrar. O narrar está relacionada há um processo de seleção e escolha e é neste momento

que se pode pensar as relações entre passado, presente e futuro. Não significa que seja uma cópia das experiências do que foi vivido, mas consiste em um nível de elaboração das experiências vividas.

Interessa-nos a distinção entre comunicar e narrar na medida em que deixamos entrever uma diferença qualitativa: comunicar aparece utilizado na acepção latina de "estar em relação (comunhão) com", já "compartilhar" aparece como um passo além da narração - "contar um fato", "dar a conhecer" - que denota certa exterioridade.

O passo entre o dizível e o comunicável assinala, por outro lado, a impossibilidade de adequação de todo ato comunicativo. Contudo, se o sujeito só pode narrar sua existência e enganar sua solidão apresentando laços diversos com o mundo, não poderia pensar que o relato de si é um desses *ardis* sempre renovados à maneira de Scheherazade que tentam, dia após dia, a ancoragem com o outro como uma saída do isolamento que é também uma briga contra a morte? (ARFUCH, 2010, p. 130)

A profissão docente é uma das atividades em que o ato de narrar está mais presente. Há, aqui, uma possibilidade de pensar as práticas dos professores de História pelas experiências vividas. A ação docente envolve uma ação profissional e um conjunto de conhecimentos que são adquiridos e redimensionados à luz da própria ação e das relações, articulando-se falas e narrativas de trajetórias individuais.

Desta forma acreditamos que as experiências de vidas narradas e analisadas durante a pesquisa podem contribuir para uma nova dimensão do trabalho docente em especial na formação dos professores. Os desafios são múltiplos, mas é imensa a possibilidade do surgimento de uma diversidade de caminhos frente aos embates encontrados pelos professores, diariamente, em sala de aula.

3.3 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS

A pesquisa apresentou uma abordagem qualitativa onde a observação, a troca de ideias, as entrevistas e as experiências narradas provocam uma compreensão dos significados levando em consideração a interpretação de situações vivenciadas. Fundamentalmente, a participação do pesquisador permite experenciar os fenômenos que envolvem a prática docente de maneira natural. Essas interações configuram as interpretações e significados da realidade.

A escolha por uma pesquisa qualitativa se justifica devido ao aspecto investigativo, observador e de proximidade com os espaços e os sujeitos. A vivência nos espaços de pesquisa contribui para uma experiência relevante no processo de análise e

na interpretação das informações obtidas. O reconhecimento desse caráter intensivo de participação direta no campo permite a utilização de procedimentos adequados para questões específicas do trabalho. Pesquisas qualitativas são exploratórias e permitem ao pesquisador participar, diretamente, das inúmeras situações que possam surgir no contexto em que está inserido – em escolas, neste caso. Bogdan e Biklen (1994) analisam o processo de pesquisa qualitativa com algumas características básicas:

1. O ambiente natural como forma direta de dados e o pesquisador como principal instrumento;
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos;
3. A preocupação com o processo é muito maior que com o produto;
4. O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador;
5. A análise de dados tende a seguir um processo indutivo.

Ludke e André (2018) sinalizam que há um aumento de interesse de pesquisas qualitativas na área da educação. A característica naturalística desse tipo de pesquisa é essencial para se compreender a realidade. Os dados descritivos, elementos e situações comprovam as hipóteses de maneira apropriada. Para as autoras, “*A pesquisa qualitativa (...) se desenvolve numa situação natural, é rica em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada*” (LUDKE; ANDRÉ, 2018, p. 20).

A pesquisa qualitativa nos permite uma reflexão da realidade enfatizando elementos silenciados das vivências da escola que, por vezes, se tornam despercebidos como a rotina escolar, as experiências do cotidiano, ou seja, as interações e trocas que apenas a escola propicia aos sujeitos em processo de escolarização.

Esse tipo de investigação contribui para repensar o papel da escola e dos sujeitos que interagem neste espaço. Do ponto de vista metodológico é uma pesquisa de participação coletiva envolvendo a resolução de uma problemática. A observação nesse tipo de pesquisa garante o contato próximo das perspectivas dos sujeitos sendo esta uma vantagem para as pesquisas sobre a escola. Não se trata apenas de observar, mas também de participar, diretamente, das situações, vivenciando, de forma real, as ações e o sistema escolar. O trabalho com a pesquisa qualitativa contribui para compreender as práticas educativas, concepções e experiências que fazem parte da singularidade

docente. Vislumbra-se uma curiosidade do cotidiano como forma de interação e apropriação das trajetórias escolares.

3.4 AS ETAPAS DA PESQUISA

A pesquisa e sua execução foram organizadas num processo de tomada de decisões sistematizadas em cinco etapas. Durante o processo de investigação utilizamos dois instrumentos para análise, o questionário do perfil dos professores com levantamento de informações sobre questões socioeconômicas, formação docente, trajetória profissional e a entrevista com quatro perguntas, onde os professores deram suas respostas de forma abrangente. Devido grave crise sanitária que vivenciamos desde a chegada do Covid-19, o procedimento metodológico de pesquisa necessitou de alteração, onde as entrevistas que antes seriam presenciais, tornaram-se possíveis apenas via plataformas digitais, os conteúdos foram gravados e preservados.

Não será divulgado o nome da escola devido a questões técnicas e de cadastramento na Plataforma Brasil. A unidade localiza-se no município de Nova Iguaçu, bairro Laranjeiras. A unidade atende turmas que vão da pré-escola ao nono ano do Ensino Fundamental em turmas de ensino regular e na modalidade EJA. As turmas da educação de jovens e adultos são atendidas em horário noturno com aproximadamente 450 alunos. É importante ressaltar que esta escola atende estudantes de oito bairros que totalizam 76.350 habitantes de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sendo uma das maiores escolas no atendimento da EJA em Nova Iguaçu.

De acordo com o setor de educação de jovens e adultos da Secretaria Municipal de Educação da cidade não há um documento que registre uma trajetória da história da EJA na cidade. O documento que ampara a educação de jovens e adultos trata-se da resolução SEMED 002/15 de 23/01/2015 que é o Regimento Escolar do Sistema Municipal. Assim, de acordo com o regimento:

Art. 20 A Educação de Jovens e Adultos, baseada nas determinações da legislação específica em vigor, tem por objetivo geral propiciar a ampliação do campo de possibilidades sociais dos estudantes, fornecendo condições e elementos que permitam aos mesmos aumentar a autoestima, fortalecendo a confiança na capacidade de aprendizagem e a valorização da educação como meio de desenvolvimento pessoal e social (NOVA IGUAÇU, 2015, p. 15)

Nessa direção, o Ensino Fundamental na modalidade EJA está vinculado com os documentos oficiais da legislação educacional que abarca a dívida histórico-social de preconceito e negação de direitos sobre a vida de jovens e adultos, comprometendo-se a vislumbrar as potencialidades, capacidades e a escolarização desses sujeitos. O regimento apresenta também objetivos específicos da modalidade. São eles:

- I. Ter acesso às diferentes manifestações culturais, de modo a desenvolver maior compreensão destas e a capacidade de intervenção no mundo em que vivem;
- II - estimular o acesso progressivo a outros graus ou modalidades de ensino básico e profissional, assim como a outras oportunidades de aperfeiçoamento;
- III - inserir-se no mundo do trabalho com melhores condições de desempenho, assim como a participação crítica e efetiva nos movimentos e demandas sociais;
- IV - aumentar a autoestima, fortalecendo a confiança na capacidade de aprendizagem e a valorização da educação como meio de desenvolvimento pessoal e social;
- V - estimular o exercício da autonomia com responsabilidade, fortalecendo a capacidade de convivência em diferentes espaços sociais;
- VI - desenvolver a capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos, habilidades e a formação de atitudes e valores;
- VII - compreender o ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- VIII - desenvolver princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum;
- IX - propiciar no processo ensino-aprendizagem princípios políticos dos direitos e deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática;
- X - promover no ensino-aprendizagem Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, e da diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais (NOVA IGUAÇU, 2015, 2015, p. 15-16).

O período de estudos dos estudantes da EJA organiza-se de forma semestral. Os componentes curriculares são distribuídos entre dois a quatro tempos, a depender do componente. Por exemplo, as disciplinas de Educação Artística, Educação Física e Língua Estrangeira são oferecidas apenas em dois tempos na semana, as demais disciplinas - Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, História, Incentivo à Leitura e Produção Textual e Geografia - são contempladas com quatro tempos. O Ensino Religioso é obrigatório para os estabelecimentos oficiais e facultativo para o aluno.

Desde o início do mestrado uma das tarefas que envolveram muitas reflexões foi a escolha da escola e, consequentemente, dos sujeitos participantes da pesquisa. Há duas razões principais nesta escolha da escola. Primeiro a questão de que a unidade apresenta um número baixo de evasão escolar, dados esses da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Nova Iguaçu. O segundo motivo é a grande procura da escola por muitos jovens e adultos, tornando-a modalidade lotada.

Os sujeitos da pesquisa são quatro professores que lecionam a disciplina de História. Os professores assinaram o “Termo de consentimento livre e esclarecido¹” autorizando a participação na pesquisa. Os nomes dos docentes são identificados por letras como forma de preservar a identidade dos participantes. A entrevista foi composta por quatro perguntas:

1. O percurso docente é marcado por escolhas pessoais e saberes que se acumulam ao longo das experiências docentes. Como você se tornou professor de história? Quais percursos e trajetórias contribuíram para a sua formação?
2. De que forma os conteúdos históricos são abordados em suas aulas? São utilizados recursos didáticos? Como eles são trabalhados?
3. A EJA é uma modalidade de ensino destinada aos estudantes que não conseguiram dar continuidade aos estudos. Considerando a trajetória da EJA e de seus sujeitos que concepções de ensino de história podem contribuir para a permanência desses estudantes na escola?
4. Descreva uma experiência de sala de aula que tenha sido significativa para os estudantes e para a sua prática docente.

Faremos, aqui, uma breve apresentação dos professores participantes da pesquisa, momento em que os docentes conheceram o pesquisador e preencheram um questionário inicial que traçava o perfil dos sujeitos. Em relação aos dados socioculturais e à formação profissional dos sujeitos da pesquisa temos os seguintes quadros:

Quadro 4: Caracterização dos sujeitos da pesquisa com informações socioculturais

IDENTIFICAÇÃO	SEXO	IDADE	NATURALIDADE	RENDAS
Docente A	F	37	Rio de Janeiro	Mais de 3 até 5 salários mínimos
Docente B	M	36	Paracambi	Mais de 1 até 3 salários mínimos
Docente C	F	55	Rio de Janeiro	Mais de 3 até 5 salários mínimos
Docente D	F	-	Rio de Janeiro	Mais de 5 até 10 salários mínimos

Fonte: Compilação do autor

Quadro 05: Caracterização dos sujeitos da pesquisa com dados da formação profissional dos docentes

¹ Em anexo

IDENTIFICAÇÃO	UNIVERSIDADE	PERÍODO	PÓS-GRADUAÇÃO
Docente A	UNIRIO	2002-2006	Mestrado em Educação (PUC)
Docente B	UNIRIO	2010-2014	Especialização em História do Brasil (UFF)
Docente C	UFRJ	1995-1999	Especialização em Educação
Docente D	FEUC	1982-1985	Especialização em Educação

Fonte: Compilação do autor

A maioria dos professores pesquisados são formados em universidades públicas entre os anos 1982 e 2006. Os quatro docentes possuem Pós-Graduação *Lato Senso* e a docente A possui também o curso de Mestrado. A formação de profissional continuada é um desafio para os docentes, pois, geralmente, buscam cursos de especialização que acabam pagando sozinhos. Os cursos gratuitos, em sua maioria, impossibilitam esses professores de conciliar a carga horária devido a demanda de aulas semanais. A seguir, o quadro sinaliza questões importantes e elementos sobre as trajetórias desses professores e sua atuação no EJA como tempo e experiência de atuação na modalidade.

Quadro 06: Caracterização dos sujeitos da pesquisa em relação a trajetória docente e inserção na EJA

IDENTIFICAÇÃO	ATUAÇÃO	TEMPO DE MAGISTÉRIO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA EJA	EXPERIÊNCIA ANTERIOR NA EJA
Docente A	Escola Pública	14 anos	02 anos	Não
Docente B	Escola Pública	06 anos	06 anos	Não
Docente C	Escola Pública	20 anos	02 anos	Sim
Docente D	Escola Pública e Privada	33 anos	24 anos	Sim

Fonte: Compilação do autor

O tempo de experiência docente em sala de aula contribui para o desenvolvimento profissional e a construção do saber da experiência, dessa maneira, o professor usa como referência, em algumas situações do cotidiano escolar, suas

experiências já vivenciadas. Os sujeitos dessa pesquisa possuem de seis a trinta e três anos de experiência, atuando em, no mínimo, duas escolas, com exceção do docente D que atua em três.

A experiência de todos os docentes é com escola pública - o docente D leciona também numa escola da rede privada -. A atuação desses professores ao atendimento de jovens e adultos ainda é recente - com exceção do docente D que já leciona na EJA há exatos vinte e quatro anos -. Os demais sujeitos estão em um tempo de dois a seis anos. Dois professores não tiveram experiência anterior na educação de jovens e adultos e os outros dois já haviam vivenciado à docência nestas turmas.

O ato de ensinar é também um ato de interação, desse modo, a fala dos professores sujeitos da pesquisa afirmam, numa conversa inicial de apresentação, que a interação e a criação de vínculo é a motivação fundamental para o processo de aprender. Assim o desejo de atuar na EJA e de compreender a realidade da negação de direitos é a marca dos que pretendem atuar na modalidade.

Desse ponto de vista, ser professor na EJA é conceber um triplo processo de “docentização” pelo reconhecimento do outro, pela interação e pela motivação. Muito mais do que cumprir uma carga horária ou fazer exercícios, esses estudantes reconhecem, na escola, um início de carreira, uma garantia de aprender, mesmo que tarde, um conhecimento capaz de construir uma rota de satisfação e distanciamento do mundo precarizado. Nesse sentido o professor que vai atuar na modalidade precisa perceber e reconhecer as necessidades desses estudantes.

Os sujeitos participantes escreveram sobre os motivos que os levaram a atuar na educação de jovens e adultos e como eles chegaram na modalidade de ensino, assim eles se referiam a esse processo:

Sempre quis trabalhar na EJA por conta da faixa etária. Sempre busquei isso dentro do município em que atuo, mas não havia vaga. Ano passado consegui a vaga e pretendo ficar. Atualmente trabalhar com a EJA me realiza bastante. Na outra escola em que trabalho, atuo como professora de História do Ensino Médio Regular e disciplinas pedagógicas do Curso Normal. Venho buscando trabalhar com uma faixa etária mais adulta por me sentir mais preparada para isso (PROFESSOR A).

Pelo menos com meus alunos, sinto que eles esperam que a História os ajude a compreender o presente. E também dar sentido ao presente. É muito comum encontrar alunos que dizem: “O Brasil é assim, porque no passado foi assado”. O papel da História é desconstruir estereótipos e construir uma narrativa mais ampla e democrática. Isso na parte política. A parte que eu mais gosto – e acho que é uma visão até romântica – é a capacidade de nos fazer viajar, sair de nós (ainda que depois voltemos) e habitar um outro tempo ou outros corpos por uma hora e cinquenta minutos (PROFESSOR B).

O amor a profissão e me identificar com a modalidade da EJA. É satisfatório poder colaborar com esse grupo de pessoas, que por alguns motivos no decorrer de suas vidas, não conseguiram concluir a escolaridade na idade certa. Dessa forma, normalmente necessitam de tempo emergencial, recuperar e concluir o estudo em um período de tempo mais reduzido, a modalidade da EJA proporciona isso. Cheguei neste projeto por motivo de poder conciliar a carga horária de trabalho com o outro Estabelecimento de Ensino. A EJA me ofereceu mais condições de deslocamento de forma mais tranquila e confortável, pois posso duas matrículas em Municípios diferentes (PROFESSOR C).

No primeiro momento, como em todas as escolas que trabalhei no EJA, foi por acaso. Algumas por convite. Já no Darcílio Ayres, foi a proximidade com minha casa. Mas, em todas elas, percebi que tinha um número de alunos que desejava realmente aprender. Alguns pelo diploma por causa do trabalho e outros, por satisfação pessoal, pois por algum motivo, no decorrer de vida, abandonaram os estudos. E isso, me motiva a continuar (PROFESSOR D).

Os motivos que levaram os professores a atuarem na EJA apresentam-se de maneiras distintas e diversificadas. A relação com o preparo, a criação de sentidos na vida dos alunos por meio da História, o propiciar de um movimento de escolarização, a aproximação da escola com a residência ou o desejo de aprender dos estudantes colaboraram para a atividade docente no atendimento desse público composto por trabalhadores e/ou estudantes.

Assim apresentado o perfil dos docentes participantes da pesquisa, apresentaremos no próximo capítulo o resultado das entrevistas realizadas analisando como o ensino de História se relaciona com as questões apresentadas pelos professores, comparando as diferentes visões sobre esse ensino e compreendendo de que forma essas trajetórias anunciam uma concepção dentro de um determinado contexto didático.

CAPÍTULO 04: TRAJETÓRIAS DOCENTES DO ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O que apresentaremos neste capítulo são os resultados das entrevistas desenvolvidas com docentes. O roteiro contou com quatro perguntas semiestruturadas (em anexo). Os professores refletiram sobre o fazer pedagógico no ensino de História no campo da Educação de Jovens e Adultos. As entrevistas foram realizadas de forma remota tendo em vista o contexto da pandemia de Covid-19 que afetou, diretamente, o mundo acadêmico, as escolas e toda a sociedade em geral.

Analisamos como o ensino de História se relacionou com as questões apresentadas pelos professores durante a pesquisa, comparando as diferentes visões sobre esse ensino e compreendendo de que forma essas trajetórias anunciam uma concepção dentro de um determinado contexto didático. Os professores foram identificados pelas letras A, B, C, D, como forma de preservar a identidade docente. Cada item do próximo capítulo foi construído a partir das reflexões dos professores sobre as suas práticas pedagógicas no ensino de história. Nesse sentido foi levado em consideração a trajetória dos professores compreendendo que esse processo de formação é coletivo e norteia a complexidade da ação docente.

4.1 PROFESSOR A: “A MARCA DO ENSINO DE HISTÓRIA É A SENSIBILIDADE, O DIÁLOGO E A PROVOCAÇÃO”

A construção do conceito de educação de jovens e adultos no ensino de História se efetiva durante as trajetórias no magistério e nas relações que são estabelecidas. O processo formativo docente se constrói no inacabamento profissional, na pesquisa e nas reflexões sobre a escola. A primeira questão abordada discute sobre o percurso docente marcado por escolhas pessoais e saberes que se acumulam ao longo das experiências em sala de aula. As questões que cercam essa primeira pergunta são: “Como se tornou professor(a) de História”? “Quais os percursos e trajetórias que contribuíram para a formação de docente da disciplina de História”?

A professora A narra sua trajetória marcada por um processo de escolhas pessoais, proximidades e realizações. Durante os relatos, a docente aponta o fato de sempre pensar em ser professora, porém não sabia como isso seria possível:

Ao longo da minha infância eu até pensei em outras coisas, mas sempre prevaleceu o desejo de ser professora. Meu pai sempre me apoiou, pois eu venho de uma família de professores, onde noventa por cento da minha família tem essa profissão. Então eu já fazia parte desse universo; eu ia com as minhas tias para a escola e as ajudava a corrigir os trabalhos. Eu sempre gostei muito de trabalhar com crianças, mas a Pedagogia, na época, era muito limitada, pois restringia o ensino até o quinto ano e, por conta da questão do mercado de trabalho, eu decidi procurar um curso que me oferecesse outras possibilidades e me abrisse mais portas de emprego. Então eu busquei encontrar algo que mais se aproximasse do que eu sou, do que eu gostava de fazer. E na época do Ensino Médio, quando eu ia fazer o vestibular, eu tive excelentes professores de História, e eles despertavam em mim uma vontade de descobrir aquelas coisas que eu não conseguia enxergar sozinha, e eles estimulavam muito isso em mim.

Neste contexto há uma relação com o apoio e interação com a família por meio da influência de diversos familiares atuarem no magistério bem como uma possibilidade de um trabalho remunerado. A professora sinaliza que sua formação inicial foi em nível médio na modalidade normal com atuação nas séries iniciais, pois este caminho garantia uma entrada no serviço público com mais rapidez devido ao quantitativo de vagas abertas para os anos iniciais por serem ofertados em números maiores do que nos anos finais, onde os concursos abriam um número reduzido de vagas. Atuar na disciplina de História abriria outras possibilidades como aumento salarial em diversas escolas distribuídas em turnos diferentes. Afirma, então, a professora A que:

Quando se é professor dos anos iniciais você acaba tendo que ficar o dia inteiro na mesma escola. Quando são duas matrículas, recebendo o que você trabalharia em duas manhãs com História ou uma outra matéria de formação específica. Foi nisso que eu pensei, pois, como eu havia feito o curso normal, eu já podia dar aula até o quinto ano e a História estaria me ampliando o mercado de trabalho. Então foi por isso que eu acabei optando por fazer História. Eu fiz Pedagogia recentemente, concluí no ano passado e gosto muito, mas a História seria o outro lado: a visão crítica, além de uma possibilidade maior no mercado de trabalho em termos de salário.

A questão da ampliação de renda por parte dos docentes que atuam nas redes públicas de ensino se encontra com os processos de precarização do trabalho docente e da estagnação salarial desde o ano de 2016, como é o caso das redes municipais do Estado do Rio de Janeiro onde o quadro do magistério tem sofrido com perdas em seus planos de cargos e salários afetando significativamente os trabalhadores docentes e exigindo a necessidade de lecionar em diferentes escolas e turnos para aumento salarial de condições de vida.

Segundo a professora, um aspecto de importância que contribuiu para a sua formação como professora de História foi a relação com a pesquisa no curso de licenciatura durante uma bolsa de iniciação científica. Seu processo de formação esteve

desde a licenciatura engajado entre a relação pesquisa e ensino, o que garantiu uma compreensão dos processos de investigação histórica, valorizando a reflexão junto a prática docente. A docente diz que:

Na faculdade uma coisa que foi fundamental e que mudou a minha vida, em termos de formação, foi a minha bolsa de iniciação científica. Eu comecei na UNIRIO e logo no primeiro semestre eu já fui procurar bolsas, mas só estavam disponíveis para alunos a partir do terceiro período. E tinha um professor que era o carrasco, era o diretor do curso, e todos fugiam dele. Eu tive medo, mas era o único que tinha vaga disponível e ninguém queria ser bolsista dele. Só que no início seria para ser ajudante, não receberia nada, era apenas para obter experiência. E eu precisava de dinheiro, pois o meu pai me dava os vales transportes, mas eu precisava de dinheiro para tirar xerox, comprar livros e me alimentar. Então eu decidi entrar nisso, mesmo sem receber, pois quando surgisse a vaga eu entraria. Meu pai foi contra eu trabalhar sem receber, mas eu disse que isso era um tipo de coisa que eu pagaria para fazer, pois eu ganhei muito com essa experiência. Então foi o primeiro momento que eu vivi a vida universitária real, aquele momento de ser muito cobrada. E esse professor era muito bom. A primeira pesquisa que eu fiz com ele foi uma análise do imaginário de Duque de Caxias - o que as pessoas pensavam sobre Duque de Caxias. E a minha função era ficar na Biblioteca Nacional, o dia inteiro, pesquisando e copiando tudo o que se falava sobre Duque de Caxias. E, como ele era um cara renomado, onde nós chegávamos e falávamos o nome dele as portas se abriam. E eu fui ficando fascinada por entrar nesse mundo da pesquisa. Ele era um pesquisador nato e me introduziu nesse mundo da pesquisa de forma intensa, e eu fiquei até doente, na época eu ficava muito nervosa, pois era uma expectativa muito grande, todos tiravam notas muito baixas com ele. Eu lembro que a minha primeira nota com ele foi sete, e abaixo disso era nota vermelha, e ele lia a nossa prova, constrangia mesmo. Mas, apesar de tudo, eu aprendi muito.

Esta experiência resultou numa prática pedagógica dentro do ensino de História de forma investigativa e crítica. Uma formação docente onde a pesquisa pode ser experimentada coloca os licenciandos numa posição de protagonistas do trabalho pedagógico com alternativas didáticas que ressignificam o ambiente da escola e a propagação do ensino da História.

De acordo com os relatos da professora, o início da sua carreira no magistério foi com turmas do primeiro segmento do Ensino Fundamental. A experiência ocorreu em uma escola de ensino tradicional no município de Nova Iguaçu da rede particular. Diante das inúmeras dificuldades encontradas, a docente A ingressou no curso de mestrado como forma de responder às questões de cunho profissional e pessoal sobre os "porquês" de ser tão difícil dar aula.

Acabei entrado no mestrado em educação, mas pela busca de responder às minhas questões sobre o porquê de ser tão difícil dar aula. E a minha dissertação do mestrado, na PUC, foi sobre o sentido da experiência escolar para os alunos, principalmente das camadas populares, tentando questionar essa inadequação da escola nos dias atuais, essa falta de sentido.

Todo esse processo de formação continuada estava vinculado às práticas e dificuldades encontradas pela professora durante a sua experiência no magistério. Dessa forma, compreendemos que há um aspecto de relevância na formação continuada dos docentes para enfrentarem os novos desafios cotidianos. Infelizmente, a formação continuada de docentes é precária, evidenciando uma ausência de políticas públicas de formação de professores com intuído de proporcionar uma prática educativa aprimorada superando as dificuldades do processo de ensino e aprendizagem, seja em História ou nas demais disciplinas.

Não basta apenas que o professor seja um portador do diploma de licenciatura ou tenha domínio de determinados conteúdos, é necessário, também, um processo de aperfeiçoamento do ensino, do profissional e do fazer-pedagógico potencializando o trabalho docente e mobilizando sentido para os estudantes no processo de construção do saber. Diz a Professora:

Essas questões me alimentaram muito para as minhas práticas atuais em sala de aula, elas me ajudaram a enxergar o que eu acho que seja fundamental para eu provocar o meu aluno em sala de aula, pois para nós entrarmos na sala de aula precisamos saber o que estamos fazendo e onde queremos chegar. E essas são questões que as vezes eu acho que, no meio educacional, não são muito claras para os colegas. É muito difícil conseguir perceber, as vezes vemos coisas sem sentido, muitas escolas perdidas sem saber como agir. Isso não significa dizer que eu tenha a solução, mas eu tenho pelo menos a percepção do que não dá certo.

Para a docente, o trabalho na educação de jovens e adultos é diferenciado sendo necessário uma formação continuada permanente e uma busca dos professores por práticas capazes de provocar esses estudantes. As experiências acumuladas diante da sociabilidade do professor em diferentes contextos possibilitam um instrumento importante na forma reflexiva e crítica da construção do conhecimento histórico escolar, onde o professor, constantemente, reavalia a sua prática para que haja a contribuição da melhoria no processo de ensino e aprendizagem de jovens e adultos trabalhadores. A trajetória da professora A conta que:

Essa foi a minha trajetória educacional. Depois, na minha trajetória profissional, eu dei aula no curso Normal, na EJA, no fundamental 2, trabalhei muito com crianças. Só não trabalhei com educação infantil, gosto, mas nunca tive essa oportunidade. E isso tudo me despertou alguns olhares e me deu experiência na prática, pois no início eu não tinha controle nenhum da turma, de disciplina, era muito difícil para mim e foi um dos motivos pra eu tentar entender por que eu tinha que gritar, por que tinha que ser dessa forma. E eu fui me construindo enquanto professora, fui percebendo o que eu

precisava fazer, quais eram as regras do jogo para eu conseguir fazer funcionar. E isso a experiência vai te ensinando.

A segunda questão tratada pela docente A aborda os conteúdos históricos em suas aulas. Questiona-se a utilização dos recursos didáticos, como são trabalhados, etc. A abordagem da disciplina de História com jovens e adultos trabalhadores precisa criar procedimentos pedagógicos que vão de encontro às dificuldades e vivências desses estudantes. A construção desse saber dentro dessa modalidade requer particularidades pedagógicas próprias da educação de jovens e adultos numa condição de trabalhadores estudantes com diferentes processos de aprendizagem, faixas etárias diversas, condições socioculturais diferentes, movimentos cílicos de evasão, repetência e distantes da condição dos estudantes do ensino regular. São grupos que precisam encontrar na escola um espaço de sociabilidade distante de preconceitos, discriminações e injustiças que já vivenciam cotidianamente.

Pensando essas condições, o ensino de História e as abordagens docentes podem ser o caminho para a superação das condições dos sujeitos da EJA. As práticas educativas de professores de História na EJA precisam garantir uma ação transformadora, onde a mobilização do saber é necessária para a continuidade e permanência desses estudantes. O ensino da História tem como um dos objetivos principais pensar a realidade social desses sujeitos, assim a abordagem dos conteúdos históricos é um potencial caminho para facilitar a compreensão do conteúdo em questão. De acordo com Bonete:

Discutir a História e o seu ensino é pensar os diversos processos que se desenvolvem, nos mais variados espaços, pensando novas fontes e novas formas de educar cidadãos que estão inseridos numa sociedade complexa, marcada por diferenças e desigualdades (BONETE, 2012, p. 42).

Neste caminho, a Professora A propõe uma prática do ensino na educação de jovens e adultos onde o diálogo é o meio de provocação dos estudantes. De acordo com a docente, a prática pedagógica deve envolver os estudantes se comprometendo com um ensino de História dialógico fruto das experiências vivenciadas por esses estudantes sem preconceito ou discriminação e explorando essas realidades, assim como atendendo as expectativas dos mesmos, tornando esse ensino um interesse de todos. A docente A afirmou que:

Eu gosto de ir provocando eles. Acho que o aluno tem que se sentir provocado, as questões abordadas precisam mexer com ele de alguma forma. Então eu procuro fazer perguntas que aguçem a curiosidade deles, isso funciona muito. Essa forma do diálogo e da provocação apresenta ótimos

resultados, na maioria das vezes funciona muito bem. Eu pergunto e eles rebarem, e eu tento sempre não parecer arrogante ou brigona, eu tento fazer com que pareça uma conversa: “E você, o que acha disso? Tem certeza?”. Aí a gente ri um pouco, outro aluno dá uma opinião. E isso ajuda a quebrar o enfrentamento entre professor e aluno, pois eu não gosto de estabelecer uma relação séria com eles. Indo por esse caminho eu também perco, pois a minha autoridade diminui, mas eu ainda prefiro que seja dessa forma, pois eu não quero que eles tenham medo de responder. Não existe errado, o que existe é um compartilhamento de pontos de vista, é preciso que o aluno sinta-se livre para se expressar sem que haja o medo de errar.

A ideia de pensar as relações dialógicas como forma de abordagem deve levar algumas considerações. A liberdade de forma positiva durante a aula é uma maneira para que o docente desenvolva um diagnóstico das diferentes situações de aprendizagem que os estudantes carregam. Esses saberes precisam ser valorizados no ambiente escolar reforçando a garantia de um papel de protagonistas para esses sujeitos marcados por uma condição de desigualdade e exclusão social. Nas aulas de história é possível assim o professor fazer as intervenções necessárias organizando os saberes históricos, problematizando e dialogando com os sujeitos. Segundo Nicodemos:

Considerando os estudantes da EJA em um contexto no qual atuam processos de dominação e negação de direitos, o ensino de História é um importante instrumento na (re) construção de identidades que trazem muitas vezes a marca do “ser menos”. Nesse sentido o ensino de História, quando fundamentada em uma perspectiva pedagógica crítica privilegia os diálogos entre os conhecimentos históricos e a realidade experiencial dos estudantes têm imensa relevância nos processos formativos da EJA (NICODEMOS, 2017, p. 14).

A construção do diálogo como forma de aprender é um instrumento que estabelece uma interação ampliando as percepções de mundo de forma a colocar a escola num lugar de mobilização de saberes, cabendo aos docentes observar, ouvir e garantir caminhos que ampliem os significados da História para as diferentes culturas.

A terceira questão analisada com os professores afirma que a educação de jovens e adultos é uma modalidade de ensino destinada aos estudantes que não conseguiram dar continuidade aos estudos em idade regular. Considerando a trajetória da EJA e de seus sujeitos, pergunta-se “Que concepção de ensino da História o docente pode contribuir para a permanência dos estudantes na instituição escolar”?

A educação de jovens e adultos atende um grupo de sujeitos que não tiveram a possibilidade de concluir o processo de escolarização em tempo regular. Apresentam idades, processos de aprendizagens e condições sociais diferentes. As condições políticas, culturais e sociais desses sujeitos mostram a raiz da desigualdade que é marca

da escola e de estudantes em condições precarizadas. Neste sentido, a professor comprehende os sujeitos da EJA da seguinte forma:

É muito delicado quando nós falamos em EJA, pois cada aluno teve uma trajetória infeliz com a escola, não teve oportunidades. Então para eles estarem ali foi porque alguma coisa não fluiu como deveria. Algum motivo os afastou da escola, então quando chego em uma turma eu gosto de perguntar há quanto tempo eles estão afastados da escola e porque eles estão ali. Eu até brinco: "Está aqui porque a mãe quis ou está aqui porque quer?". Eu tento provocá-los porque eles chegam sempre muito calados e tímidos, principalmente no sexto ano, pois são novos ali e ficam intimidados pelo ambiente escolar, pelo professor, principalmente quando são adolescentes. Quando são adultos eles têm uma postura diferente, são mais receptivos, conversam, contam coisas, eles estão ali por outros motivos. Os adolescentes, em muitos casos, estão ali porque foram obrigados pelos pais ou porque ouvem as pessoas dizerem que é preciso estudar. Então eu percebo que para os adolescentes é um sentido vazio, eles estão ali porque a sociedade ordena que eles estejam ali. Geralmente quando são adultos eles já vivenciaram alguma situação na vida e perceberam que a escola vai fazer diferença.

Assim, a professora comprehende que esses sujeitos não tiveram oportunidade de conclusão do processo de escolarização e apresentam motivos dos mais variados para o retorno ao espaço educativo. Há uma evidência anunciada pela professora ao distinguir sentidos de permanência ou retorno na escola por adolescentes ou adultos. Segundo relato da professora, os adolescentes sentem-se obrigados a estarem na escola por uma determinação da família ou por ouvirem sobre a importância dos estudos. Um sentimento "vazio" acaba por marcar a vida dos sujeitos adolescentes, já os adultos que retornam à escola apresentam motivos distintos, percebendo, por meio de suas experiências, a importância da escola.

O espaço escolar da educação de jovens e adultos é um processo de reconhecimento de responsabilidade dos educadores ao direito à educação desses sujeitos que tiveram seus processos de escolarização fragmentado, concebendo na escola uma possibilidade de valorização e inserção social onde a possibilidade de conseguir um emprego melhor ou, até mesmo, se profissionalizar é um dos principais motivos de retorno ou continuação dos estudos. Há um dado na análise desta professora que promove um debate sobre os sentidos de continuidade na escola entre os adultos e os adolescentes. Para a professora A:

Nessa minha trajetória de EJA são poucos os adolescentes que enxergam a escola como algo que possa mudar a vida deles. Sendo assim, é muito difícil fazer com que eles permaneçam na escola sem que o professor crie estratégias, pois muitos trabalham o dia inteiro, então estão muito cansados. Outros ficam em casa à toa, as vezes são mimados. Tem alunos em situações muito difíceis, que nós nem imaginamos. E na EJA, na escola pública, o professor se depara com tudo: as vezes um aluno começa a fumar um cigarro

que não é lícito e o professor precisa tentar agir normalmente para evitar gerar conflito em sala de aula, pois o aluno o enfrenta. É preciso ter muito jogo de cintura para trabalhar na EJA. Antes de tudo, o professor precisa ter sensibilidade, ele precisa entender qual o motivo desse aluno estar ali. E é uma classe heterogênea, ela comporta adolescentes rebeldes, adultos evangélicos conservadores, tem os que ainda são muito protegidos pelos pais, mas que por algum motivo teve o percurso acidentado. E com isso tudo junto é preciso criar estratégias. Então o primeiro ponto a ser destacado é ter sensibilidade, é preciso conhecer o aluno.

O trabalho docente no ensino de História requer, além dos conteúdos da disciplina, um processo de construção da participação social e política desses sujeitos na sociedade, de modo que possam se formar e conviver com os demais sujeitos, se posicionando de forma crítica nas diferentes dimensões sociais. Cabe destacar que aprender História não compete apenas ao espaço escolar, mas também na análise dos diferentes contextos sociais.

As experiências de jovens e adultos em sociedade são variadas. Quando estes retornam ao processo de escolarização a escola deve favorecer um processo de emancipação a partir dessa experiência. O professor, concebendo os estudantes em suas diferentes realidades, oportunizam um trabalho pedagógico articulando as vivências discentes com o objetivo de garantir autonomia e socializando esses saberes em sala de aula, situando, assim, os estudantes em momentos históricos ao questionar sua realidade e valorizar as diversidades existentes.

Na perspectiva do currículo, precisamos compreender as realidades dos estudantes como fundamental na construção dos conhecimentos escolarizados, pois na vida escolar o currículo se articular com as experiências dos estudantes, mobilizando os diversos conhecimentos. Essa construção é um processo diário do fazer pedagógico e da constituição da escola que problematiza e valoriza a vida desses sujeitos. Com isso, podemos citar Freire quando pressupõe que o ato de ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, partindo da ideia de que os sujeitos possuem uma História, cultura e um aprendizado que devem ser levados em consideração nos processos de ensino e aprendizagem.

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina? [...] Porque não estabelecer uma necessária intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (FREIRE, 1997, p. 34).

As aulas de história são fundamentais para garantir aos sujeitos a capacidade de compreender acontecimentos e processos, diferentes concepções sociais, o debater de ideias, etc. Neste sentido é preciso compreender as realidades fazendo com que o ensino

de História, dentro da escola, faça sentido na vida dos estudantes, colocando-os numa participação constante de debate de modo que as vivências cruzem com os conhecimentos pré-existentes. Para a professora A:

Por isso é fundamental criar estratégias cotidianas, projetos, e a própria sala de aula deve ser um espaço para receber esse aluno e entender que a EJA, independente do conteúdo aplicado, deve levar o aluno a fazer reflexões, a ter uma consciência histórica. O aluno deve se perguntar: quem sou eu no mundo? Por que eu estou aqui? Em que isso vai fazer diferença na minha vida? Por que a escola é importante nesse momento? E quando o professor lança os conteúdos não adianta que o aluno saiba qual a data de descobrimento do Brasil, é preciso que ele entenda o processo, entenda que há um movimento ali. E isso deve ocorrer como uma conversa, tentando fazer com que o aluno entenda esse movimento, que ele perceba, por exemplo, que a Revolução Francesa transformou uma sociedade. “E que sociedade era essa? Imagina, gente, viver nessa época que você não podia isso, não podia aquilo. Olha como era a situação das mulheres”. Aí eles começam a rir. Então a sala de aula precisa ser um ambiente agradável, e nem sempre é fácil. Não é um lugar de enfrentamento, onde o professor pode mais, é um lugar de troca.

No caso citado anteriormente, essa sensibilidade de compreender as múltiplas culturas dos sujeitos vai de encontro ao trabalho docente na tentativa de colocar esses estudantes como sujeitos protagonistas do processo de ensino e aprendizagem em História com práticas pedagógicas que levem em consideração as trajetórias diferenciadas dos estudantes da educação de jovens e adultos, mobilizando os conteúdos escolares com as situações de mundo.

O trabalho com jovens e adultos é pensado pela professora A com algumas peculiaridades. Esses sujeitos adultos são marcados por expectativas frustradas durante suas vidas e lutam para superar as suas condições precárias de vida. Logo, a relação com o docente é um aspecto que requer atenção, pois acolhe o sujeito discente diante do seu cotidiano sobrecarregado. Diante da pluralidade de sujeitos, segundo a professora, afirma-se que é necessário ter sensibilidade diante de inúmeras situações nas quais o sujeito precisa estar pronto para agir. A professora afirma, ainda, que:

É preciso ter sensibilidade para, mesmo quando o aluno é ríspido e desconfiado, saber lidar com ele, perceber o momento certo para se aproximar mais ou para dar mais espaço para ele. Isso é fundamental. Para fazer com que ele permaneça ali é preciso criar um vínculo entre ele e a escola. Para isso a escola precisa ser um lugar agradável onde ele senta prazer em ir. Mas se o professor for estressado, der aulas desinteressantes que não tragam as questões trabalhadas para a realidade dele, se não houver nada que crie uma ligação dele com a escola esse aluno não voltará para as próximas aulas. O adulto idoso pode até ser que volte, mas ninguém gosta de ser maltratado.

Diante deste contexto, requer aos docentes uma aproximação com os estudantes no intuito de compreender seus saberes e desejos ao repensar as formas de ensinar os conteúdos históricos a partir de práticas pedagógicas diferenciadas que visem as necessidades desses discentes. De acordo com a docente A:

Eu acho fundamental essa troca, essa cumplicidade, essa vontade de criar coisas na escola para que ela seja interessante e o aluno tenha vontade de voltar. Dar a possibilidade dele ter amigos, pois os amigos o fortalecem. É preciso que seja um ambiente saudável.

Desse pensamento, então, emerge a noção de que é a escola o espaço de compartilhar as experiências e, por meio delas, vislumbrar a construção de saberes históricos que são fundamentais na formação dos estudantes da educação de jovens e adultos em seus aspectos formativo, cultural e político tendo em vista as percepções de sujeitos de direitos que possuem identidade.

O ensino de História é um caminho para que esses estudantes tenham acesso à direitos que foram negados dando mais uma vez sentido à vida deles. A História e a escola são possibilidades de inserção aos processos formativos e de vida social, onde as relações de diálogo e respeito são vinculadas e necessárias para a EJA. Isso é reforçado na prática pedagógica da professora ao afirmar que:

Na disciplina de História, o meu cotidiano é tentar fazer com que as aulas sejam pautadas no diálogo, na troca, e que o aluno tenha a consciência histórica de quem é ele no mundo. Se eu conseguir fazer com que o meu aluno da EJA entenda qual o papel dele na sociedade, quem é ele, o que ele quer, o que ele pode transformar. E se ele conseguir enxergar isso já valeu a pena ele estar ali. Mais importante do que passar para eles os conteúdos, é tentar fazer com que eles tenham vontade de perguntar, de enxergar e de descobrir coisas sobre o mundo ao seu redor. Ele deve formar a sua própria opinião e não se tornar um mero repetidor da opinião de outras pessoas. As aulas nos dão a possibilidade de discutir inúmeros assuntos, então surge um assunto, ele aprende, gosta da conversa e essa aula é agradável e a escola pode se tornar um lugar para o qual ele deseja voltar.

Partindo do diálogo e da troca, o ensino de História não pode renunciar ao cotidiano, as trajetórias individuais e coletivas desses sujeitos. Esses aspectos precisam ser temas priorizados nas abordagens e produções do conhecimento histórico escolar. A tentativa de fazer com que esse estudante reconheça o seu papel em sociedade não significa desvalorizar os conteúdos, mas sim aproveitar essas dimensões de vida dialogando com o campo da História e com os processos de ensino e aprendizagem. Esse processo de escuta e valorização do outro dará oportunidade de fala para esses sujeitos, retirando-os da invisibilidade e garantindo suas colocações, trajetórias, saberes e relações para a construção dos temas da História.

A quarta e última pergunta realizada para a Professora abordou a descrição de uma experiência que tenha sido significativa para o docente e para seus estudantes. A professora comprehende que o cotidiano docente da EJA é marcado pelos detalhes onde a construção dos saberes se origina no diálogo, sendo este caminho mais significativo tanto para os estudantes como para o professor. Essa interação se desenvolve de forma dinâmica e intencional valorizando o conhecimento do cotidiano, os interesses e os saberes. Para ela,

pegar uma turma da EJA, que não sabia nem onde ficava o Rio de Janeiro, e de repente eles já estão dizendo que querem viajar para Paris e que querem conhecer a África. São esses pequenos detalhes que a gente percebe na fala quando eles começam a definir o que querem ou quando começam a enxergar coisas, quando eles falam o que conhecem, o que viram na rua, o que é importante pra eles. Eu gosto quando os interrogo e eles fazem aquela cara de dúvida e depois começam a refletir sobre o assunto nas conversas. Esse movimento de descoberta da luz sempre me afeta, é gratificante ver que o aluno está conseguindo refletir sobre as coisas. O diálogo é essencial. O professor precisa aguçar a curiosidade do aluno para que ele coloque isso para funcionar e comece a entender que não está ali para decorar coisas. Muitas vezes o sistema educacional não permite isso, pois se mantém naqueles velhos padrões de repetição e o aluno não entende que precisa refletir sobre as questões que são colocadas, pois ele acredita que já existe uma resposta pronta que deve ser reproduzida. Então é isso que me marca: quando eu consigo perceber que esse aluno está se libertando.

Uma das condições de insucesso da escola é não reconhecer os estudantes como sujeitos que pertencem a uma realidade com possibilidades e questões que precisam ser pensadas no ambiente escolar. O professor da educação de jovens e adultos precisa ter uma visão de intervenção, de reflexão e indagação sobre as condições desses sujeitos. Como apontado pelo professor, as iniciativas pedagógicas precisam ser ampliadas no contexto do diálogo e das provocações, aproximando essas realidades da sala de aula. Essa prática de discussão favorece a construção dos conhecimentos históricos escolares, garantindo avanços e ampliando as experiências dos sujeitos da classe trabalhadora. Assim para a professora:

Isso é um processo, não ocorre de uma hora para outra, é algo que requer muito investimento do professor, pois é cansativo, demanda tempo e a compreensão de procedimentos pedagógicos. É preciso investir em uma aula pautada no diálogo, na troca e na provocação.

Partindo dessa problematização proposta pela professora, uma das atividades desenvolvidas de forma significativa tanto para os estudantes quanto pelo educador foi uma realizada durante o ano letivo sobre "consciência negra". Para o professor, essa temática foi capaz de proporcionar um protagonismo dos sujeitos envolvidos,

provocando as realidades num esforço em conjunto onde os estudantes assumiram papéis de sujeitos ativos com suas enriquecedoras experiências do cotidiano.

Nós debatemos muito sobre identidade, sobre quem sou eu no mundo, essa questão da consciência histórica. E de se enxergar como negro, quem eu sou, quais são as minhas raízes, como o Brasil é formado. Discutir sobre isso e naturalizar determinadas questões e termos, pois eles pareciam ter medo de dizer que são negros ou que alguém é negro, como se ser negro fosse algo ruim. Nós fomos trabalhando isso e quando chegou na semana da consciência negra nós fizemos uma sessão de fotos. Eu dei um pedaço de TNT para eles colarem na parede, levei a minha câmera e falei que eu queria que eles tirassem foto do que eles achavam mais bonito neles. E foi muito legal, pois eles colocaram música, fizeram tipo um estúdio, as meninas levaram maquiagem, bijuterias, turbantes. Os meninos tiraram a blusa. E depois nós revelamos as fotos e colocamos no mural da escola na semana da consciência negra. E todos queriam se ver, queriam as fotos. E cada um deles tinha que colocar uma frase que os representasse. No final tinha meninas dizendo: “Eu queria ser um pouco mais negra”, em relação à tonalidade da pele.

O trabalho desenvolvido pelo educador desperta a identidade dos estudantes, pois a maioria dos sujeitos da EJA são negros, trabalhadores de baixa renda e que vivem diariamente as consequências da ausência do processo de escolarização. Como sujeitos históricos, as trocas em sala de aula desencadeiam reflexões sobre quem são, os valores culturais carregados, as potencialidades dos sujeitos e a compreensão da história junto da valorização pessoal. Para Bonete (2013, p. 276):

O aluno é um ser social, alguém que vive em uma determinada época e contexto histórico, sendo proveniente de uma determinada classe social e contemporâneo de determinado conhecimento.

Essas propostas reafirmam, mais uma vez, a construção de um papel ativo no processo de aprendizagem. Para o professor A:

Isso foi o resultado de um processo de trabalho, e isso me marcou também por ter contribuído para que eles enxergassem a beleza neles, passassem a gostar do cabelo *black*. Então as meninas chegavam na escola com o cabelo esticado e três anos depois elas estavam com aqueles cabelões, brincões e se achando lindas. É claro que foi um movimento conjunto, houve uma discussão sobre o tema em toda a escola. Mas isso fez muita diferença e me fez acreditar que a gente pode contribuir de alguma forma.

Neste sentido, as práticas docentes devem considerar as particularidades dos sujeitos da educação de jovens e adultos favorecendo um conhecimento significativo da sua história e da sua realidade ao adquirir os conhecimentos produtivos para o seu processo de escolarização. É fundamental que os docentes potencializem os conhecimentos dos estudantes com um olhar de respeito e sensibilidade, auxiliando os estudantes nos processos variados de aquisição do saber histórico escolar.

4.2 PROFESSOR B: “NÃO PODEMOS FRUSTRAR OS NOSSOS ALUNOS”

O processo de tornar-se professor é abarcado por inúmeras ações formativas de diferentes setores onde socializamos saberes e práticas. A docência ultrapassa os campos dos conteúdos e metodologias de ensino, sendo uma ação interativa que se constrói a partir do outro, de conhecimentos diferentes e de uma ressignificação constante da prática.

A primeira pergunta que foi dialogada com o professor B trouxe uma reflexão sobre o seguinte tema; o percurso docente que é marcado por escolhas pessoais e saberes que se acumulam ao longo das experiências docentes. As questões envolventes são: “Como você se tornou professor de História?” e “Quais os percursos e trajetórias contribuíram para a sua formação como professor de História”?

Para o professor B um fator estava relacionado ao desejo de estudar e de se tornar professor de História. Uma experiência com um professor de História no curso de pré-vestibular foi essencial para sua escolha definitiva. Uma questão afetiva e criadora se construiu dentro da sala de aula na condição de estudante. De acordo com o professor:

Eu lembro bem quando eu me apaixonei pela História. E, quando eu comecei a me perguntar quando eu me apaixonei pela História, eu lembrei de um professor que eu tive no pré-vestibular social, em Nova Iguaçu. Esse professor se chamava Tiago. O Tiago dava uma aula que era criadora e criativa, e eu gosto muito do aspecto da aula criadora. Eu acho que, enquanto professores de História, nós somos autores também, pois a autoria da aula está em você ter uma autenticidade. E ele era muito autêntico, ele fazia dramatizações enquanto explicava, isso me fascinava muito. E o pré-vestibular passou a aula dele para sexta-feira, às oito e meia da noite, o que era uma apelação, pois era o horário da cerveja, mas ninguém tomava cerveja, a gente ficava esperando a aula do Tiago. Eu lembro de uma aula que ele deu, sobre a Revolução Francesa, e ele dramatizando a Queda da Bastilha. Isso foi muito marcante na minha cabeça, eu nunca mais esqueci. Isso foi em 2007, eu estava no final do ensino médio, 2007/2008. E eu lembro de ter enviado uma mensagem para ele, naquela época, pelo Orkut. Tinha uma comunidade para ele lá no pré-vestibular! E aí eu falei: “Pô, cara, muito obrigado por você ter me inspirado a me tornar professor de História”.

A concepção de docência apresentada por um professor do curso pré-vestibular influenciou e contribuiu para a idealização que envolve o magistério e as formas de ensinar. A ideia de uma aula criadora e de autoria própria é um processo que se configura na prática de sala de aula. Isso significa uma superação constante do nosso fazer, repensando os procedimentos históricos numa preocupação com o ensino. A característica de uma aula criativa e criadora também está relacionada às trajetórias

desse professor junto a uma preocupação em mobilizar os estudantes para participarem do fazer histórico em sala de aula.

A construção do processo de escolha da carreira levou em consideração a experiência docente com este professor do curso pré-vestibular no momento em que foi opção o curso de Licenciatura em História. Segundo o professor B:

E eu lembro que fui para uma *lan house*, eram umas onze horas da noite, eu não tinha internet em casa (2008/ 2009, por aí) e um amigo meu falou: “Olha, existe um negócio aí, que é novo, se chama CEDERJ. Você sabe o que é? ” Aí ele me explicou, e o processo de inscrição no CEDERJ acabava naquele dia, à meia-noite. Eu cheguei na *lan house* às vinte e três e quinze, mais ou menos. Aí eu falei pra ele: “Em que curso eu me inscrevo, Letras ou em História? ”. Eu gosto dos dois: tem a aula do Tiago, que foi muito boa e marcante, enquanto uma aula criadora e criativa, mas eu também gosto da escrita, e Letras tem tudo a ver com isso. E, em uma conversa de quinze minutos, eu decidi fazer História. Então teve a referência desse professor, a pressão de ter uma profissão e o acaso. O acaso é: naquele dia eu tive um encontro com um amigo que me falou: “Eu acho que História é mais a tua cara, por causa disso, disso, disso...”. E eu falei: “Você tem razão, eu curto História mesmo!”. E fui!

Essas influências docentes marcam as nossas escolhas e podem anunciar um percurso que iremos construir enquanto caminho profissional marcado por criatividade, diálogo, afetividade, admiração e/ou didática do professor. O trabalho docente vai muito além da ministração de determinado conteúdo, como no caso da educação de jovens e adultos. Essa interação entre os professores e estudantes deve ocorrer mediante um conjunto de outros fatores tendo como o eixo central o diálogo. É de extrema importância que o professor tenha uma reflexão sobre a prática docente que favoreça o desenvolvimento desses estudantes. Nesse sentido:

É considerada como um conjunto de fazeres que envolve o trabalho dos professores em seus diferentes aspectos e dimensões. Sua amplitude é vasta e varia no tempo e no espaço, fazendo com que sua configuração e delimitação dependam do contexto sobre o qual ela se desenvolve. Tal prática refere-se, portanto, a tudo o que concerne à atuação político-pedagógica dos docentes no interior ou fora do espaço escolar e em diferentes escalas. Diz respeito, ainda, a ações e decisões que envolvem desde a seleção de conteúdos e a dinâmica das aulas até as relações estabelecidas na comunidade escolar incluindo, também, as resistências e mobilizações a favor dos direitos dos educadores como categoria profissional (NICODEMOS et. al., 2020, p. 4).

Na busca pelo saber-fazer, as características pessoais e de interação contribuem para a formação do outro. A identificação com o outro e com a prática do outro, é a primeira influência formativa quando escolhemos uma carreira profissional. O exercício docente inspira o sujeito que está sentado na cadeira por horas potencializando e aguçando algumas características e dando significado a ela em alguns casos particulares.

A narração da trajetória do professor B remete a uma outra experiência concomitante ao exercício do magistério. O trabalho como escritor e dramaturgo o acompanha e favorece sua atuação enquanto professor de História. Para o docente, o magistério é um conjunto de possibilidades que auxilia na realização de outros desejos profissionais. De acordo com o docente B:

Eu sempre quis trabalhar com escrita que é uma carreira paralela que eu tenho hoje. Depois que eu me tornei professor isso ajudou muito, pois, enquanto professor, eu realizei meus sonhos: eu me formei dramaturgo, pelo Núcleo Sesi Dramaturgia, me formei roteirista, pela Academia Internacional de Cinema, e eu devo tudo isso à docência em História, porque foi o que me garantiu financeiramente.

Há uma questão traçada durante os diálogos com o professor B que é importante demonstrar. Para o docente, a carreira no magistério é pensada como algo provisório. O magistério é a sua carreira inicial, porém ele acredita que durante a construção das histórias podemos assumir outros papéis profissionais. Essa diversificação de possibilidades é uma característica do aumento da expectativa de vida, onde os indivíduos podem se ocupar de outras funções, obviamente vinculadas as suas identidades, desejos e sonhos. Para o docente B:

Eu acho que, por eu pensar o tempo todo que isso é provisório (já se passaram seis anos desde que eu comecei a dar aula), eu me entrego mais. Eu vejo vários professores que ficam extremamente deprimidos por causa de aposentadoria e acabam fazendo as coisas no automático. E eu, como tenho plena consciência de que isso é algo provisório na minha vida, e eu sei que cada vez mais no futuro, devido ao aumento da expectativa de vida, as pessoas vão ter muitas carreiras ao longo da vida, eu vejo a docência em História como a minha primeira carreira, que me permitiu realizar os meus sonhos, e que eu devo ficar mais um tempo ainda. Mas eu procuro dar o meu máximo e, nesse sentido, dar aulas criativas e criadoras, assim como o Tiago, que foi a minha primeira referência.

A segunda questão apresentada discutiu de que forma os conteúdos históricos são abordados durante as aulas e se existe o uso de recursos didáticos para favorecer a compreensão e construção do conhecimento histórico, tendo em vista as especificidades da educação de jovens e adultos.

Criar uma situação de aprendizagem favorável não é tarefa apenas dos docentes, mas de um conjunto de questões e políticas públicas, assim como de investimento na educação. Contudo, o trabalho docente e os saberes que os professores agregam durante os percursos profissionais possibilitam um fazer pedagógico mobilizador mesmo diante da precarização dos sistemas de ensino e da ausência de recursos nas escolas. A construção do conhecimento histórico escolar em turmas de EJA é pensado a partir das relações desses sujeitos com o mundo em que vivem. Pensando

neste cenário alargamos as possibilidades de pensar a História e a compreensão da nossa sociedade. Sobre o conhecimento histórico Bonete (2013, p. 282) afirma que:

O conhecimento histórico é um mecanismo essencial para que o aluno possa se apropriar de um olhar consciente para sua própria sociedade e para si mesmo. Nesse sentido, a História, juntamente com outras áreas do conhecimento, pode potencializar o desenvolvimento da formação humana, possibilitar novas formas de inserções e adaptações na vida cotidiana e, sobretudo, contribuir para o exercício da cidadania.

Construir o saber é, então, o ato de colocar os discentes lado a lado em situações desiguais de vida para se pensar e se posicionar acerca das leituras que conseguem realizar sobre as realidades alheias, entretanto, esta não é uma tarefa fácil. Dentro dessas circunstâncias que afetam o aprendizado dos alunos e o ensino dos professores, há também, o fato outro que gera grande problema em sala de aula; os recursos e metodologias extremamente escassos junto de uma infraestrutura precarizada e a ausência de recursos pedagógicos para o processo de ensino/aprendizagem. De acordo com o professor B:

Em relação aos recursos didáticos, eu não gosto muito de trabalhar com livros e apostilas. Os alunos da EJA exigem que o professor passe o conteúdo no quadro. Para eles, se não tiver isso não houve aula. Então eu acho importante ceder um pouco às necessidades deles. Mas se tem uma coisa que eu considero fundamental para os alunos da EJA é a comunicação. Eles precisam aprender a se comunicar ou, pelo menos, eles precisam ter espaço para descobrirem que sabem se comunicar, pois eu acho que eles são alunos muito silenciados, e não há divisão entre os mais velhos e os mais jovens, todos são silenciados, têm medo de se expor, têm medo de falar. E, até mesmo no mercado de trabalho, a comunicação é algo de grande importância, pois quem sabe se comunicar leva vantagem. A pessoa que sabe falar leva vantagem sobre os outros. Numa entrevista, quando você vai falar, o gerente de recursos humanos percebe isso.

A especificidade do trabalho com jovens e adultos marca também as características das aulas do docente. Aprender, para a maioria dos estudantes da modalidade, é apenas o usar do caderno por ele e do quadro negro pelos professores para a obtenção de conhecimento diário. Cabe então aos docentes a análise do processo de desconstrução dessa concepção, mostrando que não é importante apenas compreender os conteúdos, mas a maneira como essas relações humanas impactam em nossas relações sociais. Essa noção de aprendizagem é um processo que demanda tempo e uma quantidade grande de informações para a construção desse processo de compreensão.

O professor B sinaliza que a comunicação é um dos recursos principais em suas aulas. Ela promove as interações entre ele e os estudantes e favorece, também,

possibilidades fora da escola como, por exemplo, as conquistas de vagas de emprego. É na fala que os estudantes colocam suas angústias, dificuldades e pensamentos acerca das exposições sobre a construção do saber na disciplina de História. Assim, essa provocação abre espaço para um currículo oculto que é uma das características da escola.

Este currículo é formado por situações, valores, conhecimentos e vivências que não estão prescritos no currículo formal, enriquecendo o ambiente escolar com os saberes vivenciados fora dela. Para Silva (2003, p. 78) “[...] o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”.

Na educação de jovens e adultos o currículo oculto está presente em diferentes oportunidades de produção do conhecimento, pois os sujeitos envolvidos já possuem uma visão de mundo e conseguem fazer uma leitura das realidades em que se encontram. Esse processo faz com que o sujeito assuma uma postura ativa, mesmo que ainda não tenha consciência disso. É a comunicação que retira esses estudantes do silenciamento, da subalternidade, passando a fase de construção de uma aprendizagem histórica de qualidade. Afirma, então, o professor B que:

Eu procuro me utilizar da aula de História também para incentivá-los a usar a comunicação. Nesse sentido, os debates são sempre fundamentais. Às vezes eu faço uma brincadeira com eles, chamada entrevistória, (eu estou dando aula agora para o oitavo ano) e, quando nós vamos trabalhar a Revolução Industrial, eu pego, por exemplo, um ludita, que quebrava máquinas e peço para que um grupo vá representar um pouco de teatro com história. Com esse tipo de trabalho eu acho que eles aprendem se comunicando, o que, para mim, é o fundamental.

Os debates segundo o docente B são essenciais e apresentam uma potencialidade nas interações com o conhecimento.

Outra forma utilizada pelo professor para mediar o conhecimento é o uso de curta metragem em suas aulas. As características desses filmes é um instrumento importante que se relaciona com alguns dos meios existentes no dia a dia dos estudantes. O uso desse recurso torna-se adequado, pois muitos destes discentes conseguem acompanhar o filme do início ao fim por serem curtos e com histórias interessantes. De acordo com o mesmo professor:

A gente também trabalha muito com curta metragem. Esse formato de filme é interessante, pois, por ele ser curto e, como a EJA é uma modalidade na qual os tempos são reduzidos, é possível que os alunos assistam o filme e ainda

sobra tempo para se fazer um debate no final. Na internet há vários curtas metragens falando sobre o nosso passado histórico e sobre a nossa realidade histórica também. Eu faço download desse material e levo para a sala de vídeo para eles assistirem e nós debatermos o assunto. Então esse é um recurso muito importante também, mas a ênfase da aula é sempre direcionada à comunicação.

De modo geral o uso de recursos em sala de aula, seja com os estudantes da EJA ou do ensino regular, é uma possibilidade de pensar os conhecimentos escolarizados de forma significativa e mais instigante para os alunos. A reflexão sobre os procedimentos de trabalho cabe ao docente que necessita levar em consideração o seu público alvo, a sua realidade escolar e as necessidades de produção do saber.

A terceira questão apresentada ao docente foi desenvolvida da seguinte forma. A EJA é uma modalidade de ensino destinada aos estudantes que não conseguiram dar continuidade aos estudos em idade regular. Considerando a trajetória da EJA e de seus sujeitos, questionou-se “Que concepção de ensino de História pode contribuir para a permanência desses estudantes na escola?”. A gente entende o aluno da EJA como aquele que, infelizmente, faz parte desse grupo de trabalhadores em subempregos com condições precarizadas, desiguais e participantes de processos de exclusão. “Como você imagina que o ensino de História possa contribuir para que ele permaneça na escola”? O professor B inicia afirmando a seguinte questão:

Eu acho que nós não podemos frustrar os alunos. A frustração é a diferença entre a expectativa e a realidade. Eu penso que quando esse aluno vai para a escola é para aprender alguma coisa e voltar para casa com algo novo. Se a realidade for muito distante disso, se ele perceber que não está aprendendo nada, ele vai se frustrar. Desta forma, eu preciso o tempo todo compreender como a minha turma está, se ela vai mal eu preciso ir mais devagar. Eu preciso passar uma questão no quadro que todos consigam responder. Eu preciso ter a percepção de que a turma não está comprehendendo os conteúdos, isso não pode ser ignorado, pois também é uma responsabilidade do professor.

Para o professor a frustração é um fator que interfere diretamente no processo de continuidade desses sujeitos na instituição escolar. Essa frustração está relacionada ao sentido da realidade da aprendizagem dos discentes que entram na sala de aula e terminam suas aulas, caminhando para casa em mais um dia normal. A novidade, a compreensão cos conteúdos e a participação na sala de aula é uma forma de dar sentido aos conhecimentos desses sujeitos. Não frustrar os nossos estudantes é ter a sensibilidade de ressignificar o trabalho docente pensando na condição e na aprendizagem. Como afirma o professor B, não podemos ignorar essas questões, pois as

aulas construídas por docentes e discentes precisam ser um convite para o próximo encontro.

É fundamental que o aluno da EJA não seja frustrado, pois não há pais para obrigar-los a irem para a escola. Sendo assim, o que gera o interesse do aluno em dar continuidade aos estudos é, por exemplo, ele acertar a questão, é ele perceber que está conseguindo, durante o debate, dar uma opinião relevante. Ou seja, para segurar esse aluno na EJA não se pode frustrá-lo e, para não frustrá-lo, o professor precisa ter essa percepção. Se a turma estiver indo bem pode-se avançar um pouco mais, mas se a turma apresentar muitas dificuldades, sobretudo as turmas do sexto ano, pois estão começando a retomar os estudos novamente, muitos com trinta ou quarenta anos, o professor precisar ir mais devagar com eles.

Precisamos reconhecer que a escola passa a fazer sentido para os estudantes quando eles conseguem aprender e participar das propostas. Este aprender está relacionado numa compreensão do eu, entre o mundo e com o outro. Quando os estudantes se interessam em apropriar-se do saber há uma maior facilidade na dinâmica do aprendizado. Esta questão vinculada ao desejo de aprender é possível de compreender durante a trajetória da escola, onde muitos estudantes não mantêm uma relação com o saber, habitando apenas o espaço e não vivenciando a vida escolar. O ensino de História precisa ser significativo e estar ao alcance de todos universalmente, despertando desejos de aprender para que essas trajetórias estudantis não sejam frustradas.

Ainda nesse sentido, o docente B retoma uma questão anteriormente abordada que é a comunicação. Segundo o mesmo, o ensino de História está preocupado com a permanência dos estudantes da EJA e deve favorecer, mais uma vez, a comunicação pois:

Eles estão há anos sendo silenciados em subempregos, nos quais só dão bom dia e boa tarde, e dizem sim senhor, e sim senhora e, de repente, eles encontram um espaço de protagonismo na escola, e isso talvez os sustente ali, faz com que ele retorne na próxima aula e entenda que a história é importante em sua vida.

Os relatos do professor B demostram fatores importantes na compreensão dos sujeitos da EJA frente às necessidades do ensino de História nas escolas.

A quarta e última pergunta feita para o professor solicitou a Descrição de uma experiência que tenha sido significativa para o mesmo e para os seus estudantes da EJA. Alguma prática que foi desenvolvida e que marcou a construção de uma aula. Segundo o docente B:

Uma atividade que eu sempre faço no primeiro dia de aula do sexto ano, e que sempre dá o mesmo resultado e eu acho que é significativo pra eles também, é uma simples linha do tempo. Quando vou ensinar aqueles conceitos básicos de história eu procuro explicar o que é uma linha do tempo.

E logo depois eu peço para que eles façam a linha do tempo deles, que é marcar o nascimento no início e a atualidade no final, e no meio dez pontos que, na opinião deles, fizeram com que chegassem aonde estão hoje.

O uso da linha do tempo nas aulas de História da educação de jovens e adultos é um recurso que propicia um conhecimento que dialoga com a construção da trajetória da própria vida dos estudantes. Esse recurso é importante, pois coloca o mesmo no centro do processo do saber ao promover, naquele momento de aprendizagem, uma perspectiva de narração da própria vida com as histórias individuais sobre o tempo histórico e a compreensão acerca deste.

O reconhecimento da forma cronológica coloca em questão as transformações sociais ao se relacionar com a nossa existência, sendo esse mais um caminho para que as aulas de História façam sentido e mobilize os estudantes para compreenderem as relações entre os diversos indivíduos em sua ação de convivência social.

Os usos de uma memória individual, por exemplo, são colocados em prática e relembrados pelos estudantes. Esse é o sentido de fazer História na escola, oferecendo oportunidades para que esses sujeitos construam o conhecimento partindo, também, das suas vivências e história de vida. Nessa perspectiva, quando os sujeitos da EJA são colocados nessa posição, problematiza-se a construção do saber e elabora-se ideias. Os conteúdos deixam de ser conhecimentos isolados, pois o trabalho pedagógico passa a ser construído em conjunto, atendendo às dificuldades tanto dos estudantes como dos professores num processo de superação de condições. Nicodemos (2011, p. 52) aponta que:

A prática educativa, em vez de massificar a ação pedagógica, negando a identidade e a alteridade do aluno adulto, deveria reconhecer sua realidade, mapeando os diferentes saberes que são originados dessa realidade, de forma a transformá-los em mecanismo de aprendizagem para todos os sujeitos (docentes e discentes) envolvidos nesse processo de troca que é ensinar e aprender.

É preciso que a gente dê um passo importante e necessário nessa parceria dando vozes ao fazer pedagógico para construir um ensino de História preocupado com a consciência histórica e com as realidades dos sujeitos, reafirmando a personalidade dos nossos jovens e adultos tendo o privilégio de atuar com esses sujeitos.

4.3 PROFESSORA C: “A EDUCAÇÃO DAZ A DIFERENÇA NA VIDA DAS PESSOAS”

A questão inicial para a professora C tratou sobre o percurso docente, sendo este marcado por escolhas pessoais e saberes que se acumulam ao longo das experiências docentes. “Como se tornou professor de História”? “Quais percursos e trajetórias contribuíram para sua formação como professor de História”?

A narrativa apresentada pela docente nesta primeira reflexão apontou questões iniciais vinculadas à sua história familiar e pessoal. Segundo o professor C:

Desde criança eu gostava de ensinar, eu comecei a perceber isso com os meus irmãos. Eu sou de uma família bem grande: nove irmãos. Eu estou entre os três últimos, então, como eu já estava alfabetizada, eu comecei a ajudar os meus dois irmãos mais novos nas atividades de casa e também na alfabetização. A partir daí, os vizinhos começaram a perceber que eu ensinava os meus irmãos e, aos treze anos, eu me tornei uma espécie de explicadora do bairro, eu estudava na parte da manhã e dava aula à tarde. Aquilo para mim era um prazer e eu me sentia muito estimulada a fazer isso.

Neste contexto de participação na comunidade local e nos processos de alfabetização dos irmãos são dois aspectos de fundamental importância que influenciaram em sua trajetória docente. Essa experiência é rememorada pela professora com um sentimento de orgulho, pois essa caminhada profissional começou muito cedo e teve o reconhecimento de diversos indivíduos.

Observamos durante os diálogos que o sonho da docente era conquistar uma vaga no curso de ensino superior em História numa universidade pública, pois as condições financeiras não eram muito fáceis. O desejo de se graduar foi possível, mas somente após o casamento. Após anos de estudos através de curso pré-vestibular comunitário a aprovação na graduação em História pela UFRJ veio. De acordo com a docente C:

Foi por acaso a escolha em história, pois eu ia fazer Língua Portuguesa, mas aí tinha que escolher o idioma e, como eu não estava muito bem no inglês, decidi fazer História. Eu amei fazer História, mas não só fazer História, mas me tornar professora, pois eu sempre acreditei muito que a educação provoca uma transformação na vida das pessoas. Como eu te disse, eu vim de uma família pobre e nós tivemos muitas dificuldades. Eu queria uma mudança nesse quadro, e a educação é capaz de nos proporcionar uma vida melhor. O meu sonho era dar para as minhas filhas aquilo que eu não tive. Não que os meus pais tenham sido negligentes, eles não tinham condições mesmo.

O ingresso no curso superior representava muitas questões de importância pessoal, como possibilidade de mudança de vida, oportunidade de um emprego melhor e garantias para um futuro diferente para si e sua família. Essas bases foram motivos

para prosseguir os estudos e se tornaram acontecimentos marcantes construídos diante das dificuldades encontradas. De acordo com os relatos da docente C:

Eu tive muitas dificuldades, pois eu era dona de casa, tinha uma filha pequena e estava muito longe da minha família. Mas eu persisti, pois eu tinha o objetivo de realizar esse sonho. Eu já morava há sete anos em Rondônia, mas devido a um problema de saúde na família nós voltamos para o Rio, e como eu sempre acreditei na diferença que a educação faz na vida das pessoas, quando eu fui trabalhar na EJA eu vi uma oportunidade de incentivar essas pessoas. Eu, uma mulher negra, que passou por dificuldades na época até para arrumar emprego, achei que cursando uma universidade aquilo abriria portas para eu dar um futuro melhor para as minhas filhas.

A opção pelo magistério foi marcada pela possibilidade de superação da sua própria condição e produção de mudança no cenário familiar. As narrativas apresentadas validam essa motivação desde o início de conversa sobre a trajetória profissional. A atuação em turmas de Educação de Jovens e Adultos tenciona esses motivos, pois a docente explicita que a EJA é lugar de incentivar os sujeitos que ainda não conseguiram se escolarizar, sendo, assim, uma oportunidade de fazer a diferença na vida de muitos estudantes.

A segunda questão em análise refletiu sobre a forma que os conteúdos históricos são trabalhados nas aulas. As questões envolvem a maneira pela qual é feita a abordagem histórica, os usos dos recursos didáticos e a forma de trabalho. A docente C comprehende que:

Essa pergunta é complexa, pois nós sabemos que a EJA é uma modalidade na qual muitos dos alunos trabalham, são pessoas já adultas e que têm família, tanto os homens quanto as mulheres. Principalmente as mulheres têm uma carga de trabalho muito mais pesada, pois trabalham, cuidam da casa, do marido e ainda precisam estudar para tentar recuperar o tempo perdido. Na EJA, devido o tempo de estudo ser reduzido e ainda acontecer dos alunos chegarem atrasados, eu costumo trabalhar com recursos que estão disponíveis, mas não apenas disponíveis, pois eu também faço trabalhos com folhinhas, com fotografias e utilizo vídeos curtos para trabalhar a reflexão. Através do vídeo eu busco promover a interação com eles e busco trabalhar atividades em grupo, pois ao fazer isso eles estão interagindo.

As especificidades da modalidade conduzem a forma como os saberes históricos são trabalhados nas aulas da professora C, havendo uma preocupação primeira de pensar as questões de cansaço emocional desses estudantes, tendo em vista as realidades de trabalho e organização do cotidiano deles. O tempo reduzido nas aulas e a entrada dos estudantes posterior ao início do horário devido às questões de trabalho também influenciam nesta organização. O trabalho da docente é, então, o de dar oportunidade de participação com folhas, fotografias e vídeos como forma de diálogo de

maior facilidade, de modo a tornar as aulas um espaço agradável de interação social. Bonete (2012, p. 48) sinaliza que:

O professor muitas vezes fica limitado, pois a carga horária disponível, ou seja, a duração do curso da disciplina de História, é curta em relação à abrangência dos conteúdos. O professor deve utilizar a sua experiência para ensinar de forma que os alunos consigam assimilar os conhecimentos em pouco tempo.

Esse olhar especial sobre as realidades coexistentes em sala de aula é próprio de quem atua em turmas de EJA. Essas estratégias pedagógicas incentivam não apenas os sujeitos que participam, mas também auxilia a prática docente diante de uma atuação em outras turmas. A motivação não é apenas para os estudantes, mas também para o professor que enfrenta a sala de aula diariamente. Essa experiência da docente C foi adquirida depois de anos de experiência e comprehende a realidade de estudantes jovens e adultos. É evidente a preocupação da mesma para que as realidades não sejam ignoradas, oportunizando aulas de qualidade com inteira participação comunicativa e grupal. A docente C sinaliza que:

O perfil da EJA está mudando um pouco, mas o objetivo é trabalhar com essas pessoas jovens e adultas que não tiveram condições de estudar e acabam tendo que trabalhar, chegam em sala de aula já cansados, muitos já desestimulados, e o professor precisa tentar trabalhar estimulando-os. Se a aula for pautada em conteúdos eles perdem o interesse, dormem, conversam. O objetivo é levar aquele aluno a pesquisar e construir o seu próprio conhecimento. Lá na escola, por exemplo, nós trabalhamos muito com projetos e eles são muito interessantes. Os alunos constroem trabalhos que impressionam. Eles levam a sério. Eles constroem realmente o conhecimento.

A escola é pensada pela professora como um lugar de vivência, mesmo que marcada pelas desigualdades impostas aos sujeitos da EJA. Ao construir suas aulas é perceptível sua intenção de orientar os estudantes a desenvolverem uma percepção sobre as suas realidades; esse caminho é apresentado pelo uso de projetos que são sugeridos pela coordenação pedagógica da escola e utilizadas pela docente.

Esses projetos ampliam a interação dos estudantes com o conhecimento histórico e beneficiam os processos de ensino e aprendizagem em História. Os trabalhadores estudantes têm, assim, a oportunidade de produzirem um saber que é viabilizado a partir das suas próprias demandas, a partir da criação do espaço de aprendizagem pelo professor que permite auxiliar a educação e a superação dos desafios estudantis.

A terceira questão foi respondida pela docente de forma sintetizada. O tema abordou as concepções acerca do ensino de História e como ele pode contribuir para a

permanência dos estudantes de EJA na instituição escolar, levando em consideração as trajetórias desses sujeitos. Segundo a professora C:

Uma das minhas maiores experiências como professora foi na EJA. Eu amo essa modalidade de ensino, pois eu vejo aquelas mulheres que trabalham, são donas de casa, que já criaram os filhos e elas estão ali em uma realização pessoal. E muitas que estão ali não têm o apoio do marido. Eu tive uma aluna que falou que o marido, por ciúmes, molhou todo o caderno dela, destruiu toda a matéria que ela tinha. Então são mulheres que se sacrificam.

Os relatos da docente apontam uma situação de se perceber na vida dos estudantes frente às inúmeras dificuldades no processo formativo. Para a docente, há uma sobrecarga na atuação feminina no processo de conclusão dos estudos, pois além de trabalharem ainda existem fatores como o trabalho doméstico, relacionamentos e a criação dos filhos que impactam diretamente na aprendizagem dessas estudantes. A docente C consegue compreender essas questões por ter vivenciado uma proximidade de experiências e dificuldades para dar prosseguimento aos estudos. Afirma então que:

Como docente me identifico com as dificuldades desses estudantes. A minha trajetória de vida é similar com o que eles vivenciam. Meu trabalho acontece de forma muito intensa porque eu me vejo na vida daqueles estudantes, eu amo trabalhar na EJA e me vejo em cada um desses alunos sejam eles homens ou mulheres. Meu papel é motivar esses alunos para que eles entendam que as coisas podem ser diferentes. Eu me emociono desse trabalho e não me vejo fora da EJA. Trabalhar com eles é uma maravilha e eu me sinto especialmente honrada.

Neste sentido, a consciência das dificuldades dos estudantes favorece uma concepção de educação que pensa esses percursos diferenciados e as condições de vida dos estudantes. Segundo a professora C, o diálogo e a troca durante as aulas propiciam estabelecer, já para as aulas seguintes, novos caminhos que vinculem o conhecimento e a realidade social num processo constante de reflexão sobre o trabalho docente, no aluno e nas transformações sociais. Bonete (2012, p. 48), aponta que “é possível pensar num ensino de História de forma mais humana, fazendo com que o aluno não a veja como algo distante”.

A quarta e última pergunta abordou a execução de uma atividade desenvolvida em sala de aula que tenha um caráter significativo tanto para a docente quanto para os estudantes. Segundo a docente C:

Na EJA, pela minha experiência, projetos dão resultado muito satisfatório, muito interessante. Seminários também são bons. Eu dou um tema e utilizo dois tipos de texto, dou autonomia para que eles formem os grupos. Então eles conversam entre si e depois falam sobre os textos. Mas, como eu disse, o nosso tempo é curto, então essas atividades duram apenas uns dez minutos.

Isso é pouco tempo, mas é considerável, pois realmente faz diferença. É preciso trabalhar de uma forma que permita que eles consigam aprender o básico. Eu trabalho muito cidadania, pois a História não se resume a trabalhar com datas, o objetivo dela é formar cidadãos. Essas atividades são essenciais em todo e qualquer trabalho por mim executado.

O trabalho com seminários é uma sugestão metodológica para a realidade da professora com as turmas que atua. A intenção em trabalhar com grupos possibilita trocas e auxilia no diálogo sobre os assuntos que estão sendo abordados. Segundo a docente, esse tipo de atividade é mediado e dá oportunidade de fala para os estudantes. Um outro fator apresentado é que os seminários atuam como elos entre os estudantes e o conhecimento, havendo, assim, uma preocupação com temas essenciais devido ao esgotamento rápido do tempo durante a aula.

Do ponto de vista da oportunidade da fala, esse trabalho com seminários apresenta uma característica de dar voz aos estudantes que tiveram o seu protagonismo silenciado. Se o caminho para uma aprendizagem eficaz é uma postura de protagonismo, a proposta da docente deve ser estruturada sob esse processo de contribuir para a formação de cidadãos com capacidade de superar as suas próprias condições. Para Nicodemos (2013, p. 14):

Os alunos jovens e adultos que vivenciam a complexa experiência de recomeço do processo de aprendizagem formal os significados e sentidos extraídos desse experimento devem ser cuidadosamente construídos e sedimentados na relação pedagógica, e o professor tem um papel fundamental nesse processo.

A prática docente é assim desafiadora. A capacidade de fazer com que os estudantes façam uma leitura de mundo não é tarefa fácil, muito menos rápida, mas uma formação histórica significativa é possível para garantir que sujeitos, em suas diversas especificidades, compreendam as transformações sociais, políticas e econômicas e se reconheçam como sujeitos produtores de saberes.

4.4 PROFESSORA D: “O PROFESSOR PRECISA DESCOBRIR EM QUE O ALUNO É BOM”

A questão inicial apresentada para a professora D foi desenvolvida com a seguinte temática: “O percurso docente é marcado por escolhas pessoais e saberes que se acumulam ao longo das experiências docentes”. As questões envolveram o modo como o docente se tornou professor, quais suas trajetórias e influências contribuintes

para sua formação como historiador. A professora, desde muito cedo, estava inserido num contexto relacionado ao ensino, pois segundo o seu relato:

Ser professor é uma coisa que está em mim desde que eu era nova. Eu saía da escola e ia diretamente pra casa e gostava de ensinar meus primos e vizinhos. Eu percebia que eu dava aula e eles aprendiam e tiravam notas boas na escola. Eu queria ser professora de Educação Física, pois eu sempre praticava esportes na escola, quando não estava na torcida eu estava praticando.

Neste caso, a realidade inicial da docente se tornava um ensaio para a sua vivência profissional do futuro. A escolha pela profissão de professora de História levou em consideração algumas questões de natureza pessoal e específica dentro de um universo de escolhas. O desejo inicial estava vinculado a uma formação em Educação Física, porém devido a questões de trabalho, financeira e de proximidade, a escolha foi a do curso de História. Conforme a docente D:

Quando eu terminei o ensino médio eu fui trabalhar e comecei a perceber que, economicamente, Educação Física estava menos acessível para mim naquele momento, pois era mais distante, mais caro e eu tinha que trabalhar para ajudar em casa. O curso de História era a minha segunda opção, pois eu gostava muito de estudar história, eu tive ótimos professores de história e eu lembro deles até hoje.

Há neste diálogo a lembrança de outros professores de História que também contribuíram para a sua formação como professor. Após a sua formação no curso de História, a docente constatou que uma preparação adequada que lhe garantiu uma formação consistente pensando noutros horizontes do campo do saber histórico. Assim a docente D:

Eu acho que ser professora de História me abriu horizontes, eu passei a ter uma outra visão política, e isso foi muito bom. Se hoje me perguntarem se eu me arrependo, se eu preferiria ser professora de educação física, eu responderia que não, pois eu tenho orgulho de ser professora de História.

A experiência relatada nessa primeira questão sinaliza um percurso docente marcado, inicialmente, pela experiência informal com o ensino e, posteriormente, numa escolha por diferentes motivos pelo curso de História. Sua formação universitária, conforme reiterado pela docente D, contribuiu para favorecer a compreensão de aspectos políticos, para sua formação intelectual e cultural, assim o ensino de História contribuiu para a formação do professor entrevistado enquanto sujeito histórico no mundo social.

A segunda questão buscou explorar a forma como os conteúdos históricos são abordados em sala de aula. A professora contou se eram usados recursos didáticos e o

modo como eram trabalhados. O trabalho pedagógico deve propiciar para os estudantes o conhecimento de forma participativa e motivadora, sendo a partir desse contexto que os sujeitos começam a compreender e interpretar junto o mundo junto dos conhecimentos dentro do ambiente escolar.

Nesse cenário, o ensino de História na educação de jovens e adultos pode ser considerado uma oportunidade de tornar as aulas menos comuns e enfadonhas. Os recursos didáticos utilizados aparecem, então, como forma de mediar a relação estabelecida entre o docente e discente. De acordo com a professora D:

Ser professor da EJA é preciso ir bem devagar, saber passar a matéria bem detalhadamente. A escola, na maioria das vezes, não tem recursos. Nós temos uma sala pequena com uma televisão de cinquenta polegadas, mas a sala não cabe todos os alunos e o tempo é curto, então precisamos nos adaptar a esse pouco tempo disponível. Utilizamos vídeos curtos, as vezes levamos a televisão para dentro da sala de aula. Não se pode demorar muito tempo, quando se quer realizar um debate é preciso deixar para outro dia. Os recursos que utilizamos são os nossos. Muitas vezes a escola não tem papel, então nós temos que pagar para tirar cópias com nosso próprio dinheiro. Ter recurso para trabalhar é muito difícil, principalmente na EJA. Às vezes o professor prepara uma aula e quando chega na hora avisam que os alunos terão que sair mais cedo, pois a situação está ruim no entorno da escola. Então o professor precisa fazer o que pode para que a aula aconteça.

A prática pedagógica dos professores é influenciada por duas questões principais de acordo com o relato da docente D. Primeiramente a ausência de recursos didáticos na escola para a execução do trabalho. Durante a construção do conhecimento histórico o uso de recursos didáticos pode favorecer a aprendizagem dos estudantes. Assim sendo, percebemos que os sistemas de ensino não podem ignorar a escassez de materiais. É primordial que os professores tenham à disposição esses materiais como auxílio de construção de um processo de conhecimento mais significativo.

Outro fator que interfere no trabalho da professora D é o tempo de duração das aulas que é reduzido. Diante disto ainda há que se pensar nos imprevistos que diminuem, ainda mais, esse tempo. Lembrando que a realidade dos estudantes da EJA é constituída por atrasos por conta de trabalho, problemas com discentes – brigas, discussões e falatórios diversos -, etc. No quesito horário de aula, a problemática se constrói a partir do momento em que muitos não conseguem sair antecipadamente do trabalho, chegando atrasados e fazendo com que o horário de aula nunca tenha início pontualmente. O professor do primeiro tempo é o que vivencia essa questão com mais frequência, porém o professor do último tempo também vivencia algumas implicações, como, por exemplo, os discentes cansados que necessitam sair mais cedo para

acordarem cedo e trabalharem ou mesmo por morarem muito distantes. Essa é uma realidade da EJA que demonstra a necessidade real de adequação das aulas, de modo que não sejam comuns e tediosas, chamando a atenção dos discentes para a importância dos conteúdos passados em sala de aula diariamente.

A violência local também influencia na rotina da escola quando a instituição precisa ser fechada às pressas devido aos conflitos na comunidade. O ponto de partida da atuação docente deve levar em conta essas impossibilidades e interferências que marcam as salas de aula de jovens e adultos que tentam prosseguir nos estudos.

Como forma de construir um trabalho pedagógico pensando nessas questões, a professora D destaca que “*(...) na verdade nós trabalhamos muito com folhas. O professor leva um texto e faz um debate com os alunos, sendo o modo de trabalho mais viável, pois não se sabe o que pode acontecer durante a aula*”.

Outra questão abordada na reflexão docente, tratou a forma de como os conhecimentos são abordados. Assim, a professora afirmou que:

Às vezes a gente chega com um planejamento em sala de aula, mas tem um assunto que eles viram no Facebook ou na TV que pode ser trabalhado. Há algum tempo falava-se muito em fascismo e comunismo no Facebook, aí eu perguntei se eles haviam ouvido falar sobre isso e eles disseram que sim, então nós começamos a trabalhar esse assunto e eles deram suas opiniões sobre o tema. Falar sobre discriminação é um assunto que eles gostam, ou melhor, que eles têm a necessidade de falar sobre. Eu pergunto se alguém ali já foi discriminado e eles contam as situações vivenciadas. O debate fluiu e evoluiu bem, então eu acredito que esse é o caminho. Então nós temos que trabalhar os conteúdos, mas não apenas eles, é preciso articulá-los com a atualidade, pois assim eles compreendem melhor os temas abordados. Quando se trabalha temas como discriminação, violência contra a mulher ou qualquer assunto da atualidade os alunos participam muito mais. Então eu procuro sempre trabalhar dessa forma, utilizando o passado e o presente.

O professor é sensível aos temas de interesse dos estudantes explorando e desenvolvendo uma prática no ensino de história valorizando os saberes os sujeitos dando assim oportunidade para que eles construam uma relação com os conhecimentos históricos escolares. Nessa perspectiva de aprender história o ponto de partida é a interação com as opiniões e com os assuntos que mais gostam para que então de apresentar os conteúdos da disciplina mostrando as possibilidades de articular presente e passado.

A terceira questão apresentada a docente afirma que a educação de jovens e adultos é uma modalidade de ensino destinada aos estudantes que não conseguiram dar continuidade aos estudos em idade regular. Considerando a trajetória da EJA e de seus

sujeitos, “Que concepção de ensino de História o docente pode contribuir para a permanência desses estudantes na escola”? Para a professora D:

A preocupação do professor que trabalha na EJA é manter esse aluno na escola. Primeiramente eu acho que todos, a direção, os coordenadores etc. precisam manter uma boa relação com os alunos. Eu procuro entender as limitações deles. Há alunos que têm dificuldade de leitura e de escrita, e o professor precisa descobrir em que aquele aluno é bom. Não é só em história, mas em qualquer disciplina é preciso descobrir a dificuldade do aluno e tentar ajudá-lo.

Desse modo é possível caracterizar como necessário para a permanência desses sujeitos na escola uma cooperação com todos os envolvidos na comunidade escolar. O professor atua, diretamente, com esses estudantes no processo educativo, mas os demais atores da escola também apresentam influências que podem ser decisivas na vida destes estudantes. A experiência com a escola não se limita à sala de aula, mas a partir das diferentes interações que se desenvolvem no espaço escolar.

Outra questão é a necessidade de manter o diálogo com esses sujeitos para a identificação de suas dificuldades. A História, enquanto disciplina escolar nas turmas de jovens e adultos, não tem apenas um papel conteudista, mas também de democratização do ensino com sujeitos que têm dificuldades de leitura, renovando as suas metodologias para atender a essas especificidades e cruzarem essas fronteiras que nascem dentro da sala de aula. Isso só é possível com respeito ao educando e sensibilidade com esse sujeito para que ele não seja, mais uma vez, excluído da escola. Ainda de acordo com a professora D:

O aluno às vezes chega atrasado porque trabalha, às vezes ele não tem dinheiro para a passagem e o professor precisa entender isso. Eu tive um aluno que não sabia ler e nem escrever, e ele tinha dificuldades na fala, mas ele sabia sobre história. Ele assistia telejornal, e ele tinha um canal a cabo que transmitia documentários sobre história, e ele chegava e conversava comigo sobre o que ele assistia. Ele falava sobre D. Pedro I, D. Pedro II, mas isso era porque ele ouvia. Mesmo com toda a dificuldade que eu tinha para entender o que ele estava falando, eu dava a maior atenção, mesmo que fosse no final da aula eu parava para ouvir. Uma vez uma professora queria reprová-lo porque ele não sabia inglês, mas ele não sabia nem o português, ele não sabia ler e nem escrever. Muitas vezes ele trazia o caderno para eu dar visto e, sabendo da dificuldade dele, eu dava o visto normalmente.

Uma das características da educação de jovens e adultos é encontrar em diferentes turmas perfis de estudantes em diferentes caminhos de aprendizagem. O respeito às diferenças é uma excelente oportunidade frente as ações que tomaremos durante a caminhada pedagógica. A sala de aula deve ser um convite para o próximo encontro e, no âmbito do processo educativo, as experiências anteriores podem oferecer

caminhos entre a relação de ensino e aprendizagem em História. A organização do trabalho docente na EJA deve ser, antes de tudo, vivencial e participativa para que as identidades tenham seus lugares próprios. Afirma a partir disso, a docente D, que:

Então, para mantê-los na escola é preciso descobrir o que os alunos gostam. Se eles gostam de projetos a gente trabalha projetos. Vamos tentar trabalhar a matéria no projeto porque eles gostam. As alunas senhoras largam o trabalho da casa (é o marido, tem que levar a criança para a escola, tem que lavar e passar a roupa) para vir para a escola, pois isso é gratificante para ela, faz com que ela se sinta importante ali fazendo aquele projeto. Então o professor tem que trabalhar aquele projeto com o aluno desde o início até o final. Eles gostam de mostrar o projeto deles, eles gostam de apresentar o trabalho. Eu gosto de tirar fotos deles, de filmar, de mostrar a importância do que eles estão fazendo. O aluno precisa gostar da escola, precisa saber que o professor é importante para ele e ele é importante para o professor. Eu procuro tratá-los com muito carinho para poder ter esse relacionamento. Não adianta tentar impor que eles aprendam história, eles precisam saber história. Ele precisa saber o que pode fazer dentro das condições que ele tem. Se o professor tentar forçá-lo a aprender a matéria, a tirar boas notas, ele não vai conseguir. Então é preciso utilizar uma forma diferenciada.

Por uma EJA que tem uma responsabilidade com esses sujeitos que sofrem, constantemente, as agressões causadas pela ausência de escolarização e desigualdades é inevitável que o professor não valorize e reconheça esses estudantes enquanto sujeitos de direitos. Os interesses, os gostos, as demandas e os percursos de jovens e adultos são a cara dessa modalidade que deve oportunizar um ofício pedagógico de protagonismo não excludente. Para Nicodemos (2011, p. 51):

Esses alunos, em sua maioria, já trazem consigo uma experiência escolar de insucesso e fracasso. O reingresso na escola é uma opção que requer coragem e ousadia. Ao tomar a decisão de retornar aos bancos escolares, esse aluno se coloca numa posição de exposição de sua condição de pouca escolaridade, num desafio que, às vezes, se constrói num processo de idas e vindas, envolvendo – e até, em algumas situações, dependendo de – inúmeros condicionantes e atores: família, patrões, instabilidade no emprego, desemprego, miséria, horários de trabalho, condições de acesso, distância entre casa e escola.

É a escola que vai apontar o caminho de sucesso para esses estudantes, colocando os pequenos avanços como grandes conquistas. A última reflexão com o docente tratou de uma experiência de sala de aula com caráter significativo tanto para a sua prática quanto para os estudantes. Segundo a docente D:

Há muito tempo, acho que foi quando eu comecei na EJA, durante uma aula eu fui falar sobre a Inconfidência Mineira, aí surgiu o Joaquim Silvério dos Reis. Eu lembro que teve um aluno que questionou isso, que ele seria o traidor. Aí eu fiquei pensando e falei: então vamos então fazer o julgamento do Joaquim Silvério dos Reis? Nós fizemos um trabalho bem feito, tinha o advogado de defesa e o de acusação. Eu dividi a turma em dois grupos e escolhi alguns alunos para serem os jurados. Houve um debate longo, eles se

empenharam muito. O sinal bateu e eles não tiveram interesse em sair, queriam continuar defendendo o que eles acreditavam. Eles gostaram tanto que saíram dizendo que aquela foi a melhor aula que já tiveram. E tinha um aluno que era bem bagunceiro, ele quis ser o advogado, e no final ele chegou para mim e disse: “professora, agora eu já sei o que eu quero ser: advogado”. E isso me marcou, pois tempos depois eu o encontrei e ele disse que estava estudando Direito. Ou seja, ele se descobriu ali naquele trabalho, a turma toda gostou, eu saí dali muito satisfeita, a diretora e a coordenadora que estavam ali disseram que foi muito legal essa aula. Então é por aí que o professor tem que buscar, naquele momento em que o aluno demonstra interesse por algum assunto. Acho que eu atingi o meu objetivo e acho que eles também atingiram o deles. Quando eu dou uma aula e ela é satisfatória eu digo: “hoje eu ganhei o meu dia”. Mesmo que o dia tenha sido muito ruim, quando você vê um resultado desse é gratificante. Eu procuro fazer o que eu posso para que o aluno permaneça na escola.

Na maioria das escolas que atendem as turmas de jovens e adultos tem sido um grande desafio o processo de construção de propostas pedagógicas que atendam às necessidades desses sujeitos, tanto para os docentes como para os discentes. Um instrumento importante para a avaliação das propostas docentes em História é a participação desses sujeitos nas experiências de aula como forma de trocas e reflexões.

As propostas alcançam apenas a satisfação dos objetivos em casos de provocação, numa busca permanente e problematizadora, onde é necessário o investimento da participação e do acesso aos outros espaços.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As diferentes trajetórias rememoradas durante esta pesquisa garantiram um retorno de identidades históricas docentes a partir do relato de seus percursos formativos. A narrativa se construiu na dimensão dos saberes que foram experienciados em diferentes contextos sociais vivenciados. Os docentes interagem como forma de propiciar um ensino de História para jovens e adultos favorecendo os processos de ensino e aprendizagem diversificada sempre atentos para a diversidade de vozes desses sujeitos.

Esses estudantes que foram colocados à margem da sociedade visam, no processo educativo, garantir um espaço que foi negado por políticas de exclusão e desigualdade na distribuição dos saberes, cujos sujeitos são destituídos e desvalorizados. Pensar então a História como processo formativo de reflexão, de questionamentos, de diálogo, de valorização e de conhecimento é garantir uma escola que contribui contra as injustiças e para o sucesso dos mais pobres, dando lugar de fala e considerando as capacidades, habilidades e experiências de todos os discentes.

Dessa maneira, as trajetórias docentes narradas são iniciadas num contexto de relações familiares ou professores que marcaram durante uma determinada série escolar. Os sujeitos da pesquisa sinalizaram, em diferentes momentos, práticas de ensino em contextos antes da formação como docentes. O curso de História para esses professores se mostrou como uma oportunidade de compreender os contextos de vida do outro e de seus saberes que só podem ser descobertos por meio de uma prática docente reflexiva e investigativa.

Inicialmente tentou-se compreender acerca do ensino de História como marca de sensibilidade, diálogo e provação, pois a construção do conceito de educação de jovens e adultos nesse ensino se torna efetivo com as trajetórias vivenciadas no período do magistério e nas relações estabelecidas. O que se quer dizer é que o processo de formação do docente se constrói de maneira inacabada. Assim, discutiu-se que é necessário refletir sobre os percursos formativos para a formação profissional e as influências que esses docentes receberam.

A maioria dos professores narram suas trajetórias com a marca de influência de outros profissionais e escolhas pessoais. Durante os relatos, já tinham o interesse ou contato com a docência. Nesse interim, profissionais possuíam apoio familiar e sofreram de grande influência por alguns serem professores atuantes. Além do mais, ainda,

tiveram relação com bolsas de iniciação científica na faculdade cursada, atrelando pesquisa e ensino. Essas situações garantiram aos docentes uma eficiência na aplicabilidade da História em sala de aula com maestria e práticas pedagógicas próprias.

Com relação à docência de fato, em sala de aula, muitos afirmaram que a atuação nas séries iniciais garantiu uma entrada mais rápida no serviço público, devido à grande demanda de vagas. Contudo, a possibilidade de ensinar História era visto como uma chance de aumento salarial já que os professores poderiam trabalhar em mais de um local.

Necessário, pois, é a confirmação do docente em sala de aula com a prática pedagógica suficiente e capaz de atender a todos de forma igualitárias, o que inclui a formação continuada que, infelizmente, é precária, pois algo que é obrigação governamental se torna uma gradual superação de dificuldades do professor. Esse é apenas um dos processos de aperfeiçoamento vitais para a formação do docente. Quando se fala em educação de jovens e adultos, as especializações são fundamentais na composição das práticas pedagógicas do ensino de História em sala de aula, pois é preciso garantir discentes críticos, ativos e cidadãos capazes de construir pensamentos, ações e avaliações sobre si e sobre outrem no mundo em que vive. O processo de ensino do docente nessa situação precisa ser levado para fora da sala de aula e estar atrelado ao mundo do trabalho do aluno.

Como a maioria das turmas de EJA são compostas por trabalhadores e com especificidades próprias, resta ao docente trabalhar de forma pedagógica a partir de recursos que facilitem a aprendizagem, como a abordagem do conteúdo histórico que parta da visão de mundo desses estudantes, atendendo os saberes e construindo um espaço de sociabilidade que os faça querer ficar na instituição escolar e aprender cotidianamente. É necessário que as condições de aprendizado e as abordagens sejam um caminho de superação e encontro de sujeitos e práticas de vida para se pensar a realidade por meio de relações dialógicas, gerando liberdade de pensamento e ativando lugares de fala. As questões precisam, então, serem problematizadas.

Esses sujeitos são marcados por expectativas frustradas durante suas vidas e lutam para superar as condições em que vivem, logo entende-se que a relação destes com os docentes precisa de cuidado, pois é visto como acolhimento diante de um cotidiano sobrecarregado. Dessa maneira, é necessária uma aproximação para se compreender os estudantes e seus saberes.

Essas concepções de ensino que pensam esses sujeitos são necessárias na educação de jovens e adultos, pois se constitui de um grupo de estudantes que não tiveram a possibilidade de concluir o processo de escolarização em tempo regular e que, em grande maioria, são trabalhadores, don(o)as de lar, etc, assolados por grandes diferenças sociais, políticas e culturais que vivem em situações precárias.

Nesse sentido, a prática docente e pedagógica serve para construir no espaço escolar um local de reconhecimento e inserção no intuito de empregabilidade, continuação de estudos e sentir-se mais humano em meio ao caos social em que vivem diariamente, gerando autonomia individual e resistência social, assim como de reconhecimento de si para a formação do meio social em que vive. Desse modo, o professor precisa ser sensível às realidades e saber ressignificar o trabalho, pensando na condição e na aprendizagem sem ignorar toda e qualquer questão, convidando o indivíduo à participação diária no processo de construção do saber.

Dessa maneira, podemos perceber que a identidade docente não se constrói de forma isolada, mas promove um desafio de se reconhecer como professor da EJA num conjunto de relações que dependem também do outro, neste caso, os estudantes e as influências de suas trajetórias.

Partindo disso, é possível compreender que as trajetórias desses professores anunciam uma concepção de ensino de História a partir da interação e do diálogo. Essa prática tende a romper com a concepção tradicional do ensino de História contribuindo não apenas para os estudantes, mas também para os professores numa construção de do saber histórico escolar que repensa e problematiza a sala de aula, desenvolvendo os saberes e os procedimentos didáticos-pedagógicos dando sentido ao processo de aprendizagem num compromisso completo com o estudante.

Dentro desse contexto, o ato de ensino a História cumpre umas de suas funções, onde esses sujeitos podem protagonizar e construir o conhecimento em meio as suas diferentes dimensões sociais. O trabalho docente exerce, aqui, uma função insubstituível no interior da escola, de modo a direcionar a construção do saber. As trajetórias docentes são contínuas e influenciam no perfil de professores que se constroem. Essas trajetórias direcionam o ofício docente e facilitam a compreensão dos caminhos futuros nesse mesmo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Eliane R. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens, In: OLIVEIRA, Inês B; PAIVA, Jane (org). Educação de jovens e adultos. RJ: DP&A, 2009.

ARFUCH, Leonar. O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea. Tradução de Paloma Vidal. Rio de Janeiro: Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2010.

ARROYO, M. G. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leônicio; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Org.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

_____. *A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão*. In: *Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, p. 221-230, 2005.

_____. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? *Revej@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos*: UFMG, v. 1, p. 5-19, 2005.

_____. *Curriculum, território em disputa*. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 374p, 2011.

_____. *Educandos e educadores: seus direitos e o currículo*. Brasília: MEC, 2007.

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

_____. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. 7ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.

_____. *Os jovens, seu direito a se saber e o currículo*. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. V. V. L. (Org.). *Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo*. 1ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 153-203, 2014.

BITTENCOURT, Circe. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

BITTENCOURT, Circe (Org.). *O Saber Histórico na Sala de Aula*. 7^a ed. São Paulo: Contexto, 2002.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n.º 9.394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

CHARLOT, Bernard. *Relação com o Saber, elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FONSECA, S. G. *A nova LDB, os PCNs e o ensino de História*. In: Fonseca, S. G. *Didática e prática do ensino de História*. Campinas: Papirus. 2005.

_____. *Caminhos da história ensinada*. Campinas: Papirus, 1993.

_____. *Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizagens*. Campinas: Papirus, 2003.

FONSECA, Selva Guimarães; SILVA, Marcos. *Ensinar História no Século XXI: em busca do tempo entendido*. Campinas, SP: Papirus, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e terra, 1996.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. *Educação e atualidade brasileira*. 3. Ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

_____. *Ação cultural para a liberdade. E outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. *Pedagogia da esperança*. 13^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

LIBANEO, José Carlos. *Buscando a qualidade social do ensino*. In: *Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática*. Goiânia: Editora Alternativa, 2001, p. 53 – 60.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1988.

MONTEIRO, Ana Maria. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MOREIRA, Claudia R.B.S.; VASCONCELOS, Jose Antônio. *Didática e avaliação da aprendizagem no ensino de História*. Curitiba: Ibpex, 2007.

NICODEMOS, Alessandra. *Ensino de História na EJA: o legado da educação popular e os desafios docentes na formação do aluno jovem e adulto trabalhador*. Anais do XVII Simpósio Nacional de História. ANPUH. Natal, 2013.

_____. Práticas docentes na Educação de Jovens e Adultos: conscientização ou conversão? *Revista Periferia* (Duque de Caxias), v. 6, p. 1-15, 2014.

Acesso: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/17252>

_____. *As Teorias Críticas do Currículo e o processo de execução, construção e ressignificação de práticas curriculares na educação de jovens e adultos in Currículos em EJA: saberes e práticas dos educadores.* Rio de Janeiro: SESC, 2011.

Nicodemos, Alessandra; Serra, Enio; Alves, Ana Carolina Oliveira Alves; Silva, Henrique Dias Sobral. Prática Docente em Geografia e História no contexto do Programa Nova EJA – RJ, *Rev. Bras. de Educ. de Jov. e Adultos* vol. 7, ahead of print, 2020

OLIVEIRA, Marta Kohl. Organização conceitual e escolarização. In: OLIVEIRA, Marcos Barbosa de; OLIVEIRA, Marta Kohl (Orgs.). *Investigações cognitivas: conceitos, linguagem e cultura.* Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 81- 99.

_____. *Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem.* In: RIBEIRO, Vera M. (Org.). *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras.* Campinas: Mercado das Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB); São Paulo: Ação Educativa, 2001. (Coleção Leituras do Brasil).

_____. *Letramento, cultura e modalidades de pensamento.* In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.* 10. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2008. p. 147-160.

PEREGRINO, M. *Juventude e trabalho em tempos de expansão da escola.* Relatório de finalização (Pós-Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

PIMENTA, S. G. *Formação de Professores: identidade e saberes da docência.* In: PIMENTA, S. G. (Org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente.* São Paulo (SP): Cortez, 2005.

PINSKY, J.; PINSKY, C. B. Abordagens. In: KARNAL, L. (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas.* São Paulo: Contexto, 2005

SAVIANI, Dermeval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria A. V.; SILVA JR, C. (Orgs.). *Formação do educador.* São Paulo: UNESP, 1996.

SEGAL apud BITTENCOURT, Circe. *Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História.* In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O Saber Histórico na Sala de Aula.* 11 ed. São Paulo: Contexto, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.* 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUZA, O. M. C. G. de, ALBERTO, M. de F. P. Trabalho Precoce e processo de escolarização de crianças e adolescentes. *Psicologia em estudo. Maringá*, v. 13, n. 4, p. 713-722, out-dez, 2008.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.* Petrópolis: Editora Vozes, 9. ed., 2012.

TARDIF, Maurice. *O trabalho docente, a pedagogia e o ensino. Interações humanas, tecnologias e dilemas.* In: TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional.* 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. *Saberes docentes e formação profissional.* 8. Ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

VENTURA, Jaqueline. A oferta de Educação de Jovens e Adultos de nível médio no estado do Rio de Janeiro: primeiras aproximações. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, v. 04, p. 09-35, 2016.

VENTURA Jaqueline; BOMFIM, Maria Inês. Formação de professores e Educação de Jovens e Adultos: o formal e o real nas licenciaturas. *Educação em Revista* (UFMG), v. 31, p. 211-227, 2015.

VIEIRA, Maria do Pilar de Araújo et al. *A Pesquisa em História.* São Paulo: Ática, 2007

VIERO, A. *As práticas educativas na educação de jovens e adultos na rede pública de Porto Alegre.* 1v. Tese (Doutorado em Educação) – UFRGS: Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

SCHMIDT, M.A. *A formação do professor de história.* In: BITTENCOURT, C. (Org.). *O saber histórico na sala de aula.* São Paulo: Contexto, 1998

SCHMIDT, M. A. (Org.) *Aprender História: perspectivas da educação Histórica.* Ijuí: Unijuí, 2009.

ANEXOS A: CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA O CAMPO DE PESQUISA

PREFEITURA DA CIDADE DE NOVA IGUAÇU
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
GABINETE DA SECRETÁRIA

Carta de Apresentação

A: Direção da E.M. Darcilio Ayres Raunheitti

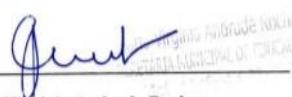
Assunto: Apresentação para pesquisa de mestrado

Apresentamos o discente desta Universidade, Wanderson da Silva Santi regularmente matriculado sob o nº 119008723 no Programa do Curso de Pós-graduação em Ensino de História(PPGEH) da Universidade Federal do Rio de Janeiro, integrante do ProffHistória – mestrado profissional em rede, para realização de pesquisa de mestrado sem vínculo empregatício, o que muito contribuirá para sua formação acadêmica e para o seu relacionamento profissional.

Recomendamos que o referido discente somente inicie suas atividades após a assinatura do Termo de Compromisso de Estágio por todas as partes, no período de março a maio de 2020.

Atenciosamente,

Nova Iguaçu, 20 de dezembro de 2019.



Maria Virgínia Andrade Rocha
Secretaria Municipal de Educação
Matrícula 11/694.638-8

ANEXO B: QUESTÕES AOS PROFESSORES



QUESTÕES AOS PROFESSORES

O objetivo geral dessa pesquisa é comparar as trajetórias docentes e os saberes vivenciais que contribuem para a produção do conhecimento histórico escolar contextualizado, crítico e participativo. O trabalho apresenta alguns objetivos específicos que irão possibilitar uma análise mais completa do problema da pesquisa e uma interpretação das diferentes categorias durante o processo de investigação:

- a) Analisar os aspectos que constituem o saber histórico escolar e o ensino de história com seus sujeitos e práticas.
- b) Identificar os elementos legais e históricos que constitui as concepções da EJA como modalidade de ensino no tempo presente.
- C) Compreender de que forma as trajetórias docentes anunciam uma concepção de conhecimento histórico escolar na EJA.
- D) Pensar como o ensino de história trata as questões apresentadas pelos professores durante a realização da pesquisa.

QUESTÕES:

- 1- O percurso docente é marcado por escolhas pessoais e saberes que se acumulam ao longo das experiências docentes. Como você se tornou professor de história? Quais percursos e trajetórias contribuíram para a sua formação?
- 2- De que forma os conteúdos históricos são abordados em suas aulas? São utilizados recursos didáticos? Como eles são trabalhados?
- 3- A EJA é uma modalidade de ensino destinada aos estudantes que não conseguiram dar continuidade aos estudos. Considerando a trajetória da EJA e de seus sujeitos que concepções de ensino de história pode contribuir para a permanência desses estudantes na escola?
- 4- Descreva uma experiência de sala de aula que tenha sido significativa para os estudantes e para a sua prática docente.

ANEXO C: LEVANTAMENTO DO PERFIL DOS PROFESSORES

I. Informações socioculturais

Idade:
Sexo: () F () M
Naturalidade: Estado Civil: Filhos:
Renda Individual:
() Mais de 1 até 3 salários mínimos () Mais de 3 até 5 salários mínimos
() Mais de 5 até 10 salários mínimos () Mais de 10 salários mínimos

II. Informações profissionais:

Há quanto tempo exerce o Magistério? _____ anos

Em quantas escolas atua? _____ () Pública () Privada

Carga horária semanal em tempo-aula: _____

Há quanto tempo atua no EJA? _____ anos

Já tinha atuado na Educação de Jovens e Adultos antes? () sim () não

Quais motivos levaram a atuar no EJA? Como chegou na EJA?

III. Informações sobre a prática docente em História:

Atualmente, para você, qual é o lugar e a importância do **Ensino de História** no currículo escolar?

Na formação do aluno de Educação de Jovens e Adultos, você considera o **Ensino de História**:

() relevante () pouco relevante () desnecessário

Por quê?

Você acha que seu aluno tem uma aprendizagem significativa do conhecimento histórico?

() sempre () às vezes () nunca

Se você assinalou as duas últimas opções, escalone de 01 a 07 os elementos que em sua opinião contribuem para esse quadro?

- () o desinteresse do aluno
- () o currículo da disciplina
- () as condições socioeconômicas do aluno
- () a formação deficitária do aluno
- () o distanciamento entre o conteúdo escolar e a expectativa do aluno
- () a heterogeneidade dos alunos
- () outro:

Que aspectos de sua prática docente contribuem para uma aprendizagem significativa de seu aluno?

Que aspectos de sua prática docente você gostaria de mudar? Por quê?

Quais concepções/crenças foram se alterando ou se confirmado ao longo de sua trajetória profissional sobre o **Ensino de História** na Educação de Jovens e Adultos?

Comentários livres

(Nesse espaço você pode acrescentar algo que não tenha sido contemplado)