



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB DEPARTAMENTO DE
EDUCAÇÃO – DEDC – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - MPEJA**

MARIA NILDA DOS SANTOS SOUZA

**(RE) PENSANDO O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS EM TRÊS ESCOLAS
DA REDE MUNICIPAL DE MILAGRES-BAHIA**

Salvador
2021

MARIA NILDA DOS SANTOS SOUZA

**(RE) PENSANDO O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS EM TRÊS ESCOLAS
DA REDE MUNICIPAL DE MILAGRES-BAHIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos, Departamento de Educação – Campus I, Universidade do Estado da Bahia (UNEB), como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação de Jovens e Adultos - EJA.

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Tereza Fonseca Almeida.

SALVADOR
2021

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Dados fornecidos pelo autor

S729(

Souza, Maria Nilda dos Santos

(Re) pensando o ensino de História na Educação de Jovens e Adultos em três escolas da rede municipal de Milagres-Bahia / Maria Nilda dos Santos Souza.-- Salvador, 2021.

201 fls.

Orientador(a): Márcia Tereza Fonseca Almeida. Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA, Campus I. 2021.

CDD: 374

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Reconhecido Homologado pelo CNE (Portaria MEC nº 1009, DOU de 11/10/13, seção 1, pág. 13.)

MESTRADO PROFISSIONAL
EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS



FOLHA DE APROVAÇÃO

"(RE) PENSANDO O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM TRÊS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE MILAGRES-BAHIA"

MARIA NILDA DOS SANTOS SOUZA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA, em 19 de fevereiro de 2021, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:

Marcia Tereza Fonseca Almeida

Profa. Dra. MARCIA TEREZA FONSECA ALMEIDA (UNEB)
Doutorado em Educação e Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia

Eliana Evangelista Batista

Profa. Dra. ELIANA EVANGELISTA BATISTA (IFBA)
Doutorado em História
Universidade Federal da Bahia

Érica Valéria Alves Ferreira

Profa. Dra. ÉRICA VALÉRIA ALVES FERREIRA (UNEB)
Doutorado em Educação
Universidade Estadual de Campinas

Edite Maria da Silva de Faria

Profa. Dra. ÉDITE MARIA DA SILVA DE FARIA (UNEB)
Doutorado em Educação e Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia

DEDICATÓRIA

Às minhas netas Yasmin e Helena pela significação preciosa que nutre e embeleza minha vida. Que elas me enxerguem como exemplo de luta, resistência e dedicação e que minha trajetória sirva de incentivo para seguir os seus estudos com sabedoria e determinação.

AGRADECIMENTOS

Sonhar, viver e todo dia agradecer.

Aliados

É com essas palavras que inicio, agradecendo a Deus, o arquiteto do universo, meu senhor, e salvador pelo dom da vida. Pela fé e perseverança de vencer os obstáculos, pela sapiência concedida, pelo amparo nas horas de certezas e incertezas. E por ter norteado o caminho a seguir, concedendo força e energia com entusiasmo durante esta fase da vida. Obrigada, meu Deus!

Aos meus pais, por conceder-me a vida, por acreditarem na minha competência sempre, pela satisfação e alegria em ver essa realização. Obrigada!

Aos meus filhos, Jean Souza, Genilson Souza e Gerlany Souza, as netas Helena e Yasmim e ao meu esposo João Joventino. Pessoas que marcam a minha história pela compreensão e tolerância nas horas em que estive ausente do convívio familiar, pelo companheirismo, por estarem presentes nos momentos de alegria, angústia, desafios, tristeza, avanços e recuos, dando-me ânimo para vencer mais uma etapa de minha vida. Minha eterna gratidão.

À minha orientadora, professora Dra. Márcia Tereza Fonseca Almeida, por acreditar em meu projeto e me acompanhar com disponibilidade, pela presteza, apoio, pelas ideias e sugestões fundamentais para a realização deste trabalho profissionalismo, orientações precisas, pela firmeza das observações, paciência e carinho, fazendo com que me tornasse uma especial aprendiz. Gratidão!

À FAPESB, pela bolsa, condição fundamental para a minha permanência no Mestrado Profissional.

Aos meus colegas, pela possibilidade de interlocução aprendizado constante, companheirismo, carinho, alegria, especialmente Jeferson, Romênia, Jodielson, Fredson, Valdir Santos e Uzeda Sales, a quem muito devo pelo incentivo, dicas que me estimularam ou ajudaram de uma forma ou de outra.

Aos professores da Escola Municipal de Tartaruga, Centro Educacional Conrado Menezes e Colégio Estadual Luiz Eduardo Magalhaes, colaboradores da pesquisa pelas contribuições importantíssimas que se fazem presentes neste trabalho

Aos alunos da Educação de Jovens e Adultos, exemplos pela persistência em perceber a escola como um espaço educativo, formativo e transformador de sujeitos e, portanto, de vidas.

Aos professores do MPEJA, serei grata sempre pelos seus valiosos ensinamentos que me proporcionaram crescimento pessoal e profissional.

Às meninas da Secretaria, Carol, Nildete e Neide pelo apoio, ajuda, minha eterna gratidão.

Aos professores que participaram da Banca Examinadora, obrigada pelas observações que nortearam esse trabalho. Obrigada!

Para todos e todas colegas que torceram pela minha conquista. Enfim, para todos os professores (as) que acreditam, atuam, pesquisam e colaboram para o desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Lutar e resistir sempre!

O ato de ensinar é uma especificidade humana, portanto, exige segurança, competência profissional e generosidade, os quais exigem comprometimento, e compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo-liberdade e autoridade – tomada consciente de decisões, saber escutar, reconhecer que a educação é dialógica, disponibilidade para o diálogo.

Paulo Freire, 2001, p. 56

É preciso ter esperança. Mas tem de ser esperança do verbo esperar. Por que isso? Porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. Esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. “Ah, eu espero que melhore, que funcione, que resolva”. Já esperar é ir atrás, é se juntar, é não desistir. É ser capaz de recusar aquilo que apodrece a nossa capacidade de integridade e a nossa fé ativa nas obras. Esperança é a capacidade de olhar e reagir àquilo que parece não ter saída. Por isso, é muito diferente de esperar; temos mesmo é de esperar! Paulo Freire, 1992, p. 5,6

SOUZA, Maria Nilda dos Santos. (Re) pensando o Ensino de História na Educação de Jovens e Adultos em três escolas municipal de Milagres-Bahia. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos)-Universidade do Estado da Bahia, Salvador,2021

RESUMO

Visando analisar a prática de ensino de História na Educação de Jovens e Adultos em três escolas do município de Milagres/Bahia, o estudo teve como objetivos: refletir sobre o ensino de História na prática pedagógica dos professores da EJA, investigar as dificuldades do professor da EJA no trabalho com conteúdos do ensino de História e elaborar uma proposta de formação continuada para professores de História que atuam na EJA nas escolas da rede municipal de Milagres. O percurso metodológico se constituiu através de uma pesquisa colaborativa dentro de uma abordagem qualitativa que contou com a participação de cinco professoras, um coordenador e quinze estudantes. Para produção dos dados foram utilizados questionários semiestruturados e rodas de conversa. Para fundamentação teórica recorremos aos estudos de Freire (1996, 1997), Tardif (2002), Arroyo (2005, 2017), que abordam a prática pedagógica na EJA, como campo de formação humana, social, de pesquisa e emancipação; e Bittencourt (2004), Fonseca (2009), Nikitiuk (2012), Capucho (2012), Tavares (2018), dentre outros que tratam do ensino de História como perspectiva de mudanças e formação humana. Dentre outros aspectos, os resultados da pesquisa apontaram que a partilha de experiências, a relevância do diálogo e seu real significado na prática contribuem para o aprendizado do profissional da educação. Conclui-se, também, que para melhoria da qualidade do ensino na EJA faz-se necessário que os professores estejam imersos em cursos de formação continuada, na busca de subsídios que garantam o fortalecimento do ensino e o direito de aprendizagem dos alunos que estudam nessa modalidade.

Palavras-chave: Prática pedagógica. Formação de professores. Educação de Jovens e Adultos. Ensino de História.

SOUZA, Maria Nilda dos Santos. (Re) thinking History Teaching in Youth and Adult Education in three municipal schools in Milagres, Bahia. Dissertation (Professional Master in Youth and Adult Education) -University of the State of Bahia, Salvador, 2021.

ABSTRACT

Aiming to analyze the practice of teaching History in Youth and Adult Education (EJA) in three schools in the municipality of Milagres / Bahia, the study aimed to: reflect on the teaching of History in the pedagogical practice of EJA teachers, Investigate the difficulties of the teacher of EJA at work with contents of History teaching and to elaborate a proposal of continuous formation for History teachers that work in EJA in the schools of the municipal network of Milagres. The methodological path was constituted through a collaborative research within a qualitative approach that counted on the participation of five teachers, a coordinator and fifteen students. For data production, semi-structured questionnaires and conversation circles were used. For theoretical foundation we resort to the studies of Freire (1996, 1997), Tardif (2002), Arroyo (2005, 2017), which approach pedagogical practice in EJA, as a field of human, social, research and emancipation; and Bittencourt (2004), Fonseca (2009), Nikitiuk (2012), (Capucho 2012), Tavares (2018), among others that deal with the teaching of history as a perspective of changes and human formation. Among other aspects, the research results pointed out that the sharing of experiences, the relevance of the dialogue and its real meaning in practice, contribute to the learning of the education professional. It is also concluded that, in order to improve the quality of teaching at EJA, it is necessary that teachers are immersed in continuing education courses, in the search for subsidies that guarantee the strengthening of teaching and the right of learning of students who study in this area modality.

Keywords: Pedagogical practice; Teacher training; Youth and Adult Education; History teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Representação da EJA para os participantes	129
Figura 2	Percepção dos professores sobre a concepção da EJA	131

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Docentes colaboradores da pesquisa	42
Quadro 02	Ocupação profissional dos estudantes	122
Quadro 03	Jornada de trabalho dos estudantes	123
Quadro 04	Percepção dos professores em relação ao perfil dos estudantes da EJA	133
Quadro 05	Significado de ser professor da EJA segundo os participantes	134
Quadro 06	Principais desafios para trabalhar com Educação de Jovens e Adultos	135
Quadro 07	Aspectos que contribuem para aprendizagem do estudante da EJA de forma efetiva	137
Quadro 08	Elementos que contribuem para melhorar a qualidade do trabalho docente na EJA	138
Quadro 09	Percepção dos educadores sobre a importância do ensino de História na formação do estudante da EJA	140
Quadro 10	Fatores que interferem no processo de ensino e aprendizagem na EJA	142
Quadro 11	Percepção dos educadores em relação aos conhecimentos históricos e sua importância na formação do estudante	143
Quadro 12	Importância da formação continuada do ponto de vista dos professores	146
Quadro 13	Percepção dos professores sobre os aspectos que precisam melhorar em sua prática docente	147
Quadro 14	Temas que devem ser trabalhados em uma proposta de formação continuada de acordo com os professores	149
Quadro 15	Temas que devem ser contemplados no ensino de História na EJA de acordo com os professores	150
Quadro 16	Elementos que entrelaçam a prática pedagógica e a identidade docente dos professores (as) que atuam	153

na EJA

Quadro 17	Concepção dos colaboradores sobre o perfil do professor (a) que atua na EJA	155
Quadro 18	Relação entre história de vida e atuação docente na EJA	156
Quadro 19	Relatos dos professores sobre a sua identificação com os alunos da EJA	157
Quadro 20	Forma de conduzir as aulas e estimular o aprendizado dos alunos na percepção dos professores	160
Quadro 21	Percepção dos professores em relação a forma de organização dos planejamentos das aulas para EJA	163
Quadro 22	Mudanças necessárias na prática docente na percepção dos colaboradores	165

LISTA DE SIGLAS

ANPUH	Associação Nacional de História
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEB	Câmara de Educação Básica
CF	Constituição Federal
CNBB	Conferência dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional da Educação
CONFINTEAS	Conferências Internacionais de Educação de Adultos
CPC	Centros Populares de Cultura
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ECA	Estatuto da Criança e Adolescentes
EDUCAR	Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos
ENCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFSP	Instituto Federal de São Paulo
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MEP	Movimento de Educação Popular
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização

MPEJA	Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação
PAS	Programa Alfabetização Solidária
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PLANFOR	Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PNAA	Programa Nacional de Alfabetização de Adultos
PNE	Plano Nacional da Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PROLEIGOS	Programa de Formação de Professores em Exercício para Habilitação de Professores Leigos
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEF/MEC	Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e Cultura
SNEA	Serviço Nacional da Educação de Adultos
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional de Estudantes

UNEB Universidade do Estado da Bahia

UNESCO Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
2	PERCURSO METODOLÓGICO	30
2.1	OS DISPOSITIVOS DE COLETA E PRODUÇÃO DE DADOS: QUESTIONÁRIO E RODA DE CONVERSAS	33
2.2	CONHECENDO O <i>LÓCUS</i> DA INVESTIGAÇÃO: MILAGRES E SUA HISTÓRIA	39
2.3	CARACTERIZAÇÃO DOS COLABORADORES DA PESQUISA	41
3	PRÁTICA PEDAGÓGICA, FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO DE HISTÓRIA PARA JOVENS E ADULTOS: PRESSUPOSTOS LEGAIS E TEÓRICOS	46
3.1	PRÁTICA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DOCENTE: PREMISSAS NECESSÁRIAS PARA CONCRETIZAÇÃO DA TEORIA E PRÁTICA NO ENSINO DE HISTÓRIA NA EJA	48
3.2	AS MODIFICAÇÕES HISTORIOGRÁFICAS E NO ENSINO DE HISTÓRIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR NOS SÉCULOS XIX E XX	56
3.3	REFLEXÕES SOBRE A LUTA PELA CONFIGURAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	73
3.4	A PESQUISA NO ENSINO DE HISTÓRIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR	82
3.5	OS MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: REPRESENTAÇÕES HISTÓRICAS E LEGISLATÓRIAS	88
4	A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA DOCENTE E O PAPEL DO PROFESSOR DE HISTÓRIA NA FORMAÇÃO DO ALUNO	102
5	O ENSINO DE HISTÓRIA SOB O PONTO DE VISTA DOS PROFESSORES E ESTUDANTES COLABORADORES DA PESQUISA	108
5.1	O ENSINO DE HISTÓRIA SOB O PONTO DE VISTA DOS EDUCADORES	109
5.2	ENSINO DE HISTÓRIA SOB O PONTO DE VISTA DOS ESTUDANTES	118
5.3	RODAS DE CONVERSAS: REFLEXÕES ACERCA DAS AÇÕES COTIDIANA DOS PROFESSORES (AS) QUE ATUAM COM ENSINO DE HISTÓRIA NA EJA	128
5.4	PRIMEIRA RODA DE CONVERSA: SUJEITOS DA EJA E SUAS ESPECIFICIDADES	130
5.5	SEGUNDA RODA DE CONVERSA: CONTEÚDOS DE HISTÓRIA E O FAZER PEDAGÓGICO DOS PROFESSORES DA EJA	137
5.6	TERCEIRA RODA DE CONVERSA: FORMAÇÃO CONTINUADA E O ENSINO DE HISTÓRIA	145

5.7	QUARTA RODA DE CONVERSA: PRÁTICA PEDAGÓGICA E A IDENTIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	152
5.8	QUINTA RODA DE CONVERSA: ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E SUAS IMPLICAÇÕES NO APRENDIZADO DOS ESTUDANTES	160
6	CONSTRUINDO UM PLANO DE AÇÃO COM O ESPERANÇAR DE TECER O DIÁLOGO PARA IMPLEMENTAÇÃO DE UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE HISTÓRIA DA EJA EM MILAGRES-BAHIA	167
7	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	172
	REFERÊNCIAS	176
	APÊNDICE A	188
	APÊNDICE B	191
	APÊNDICE C	195
	ANEXO A	198

1 INTRODUÇÃO

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.

Paulo Freire, 1980

Essa epígrafe nos convida a refletir sobre os planos de ensino, conteúdos, métodos e prática pedagógica dos docentes de História que atuam em classes de Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA) e sobre a relevância do trabalho pedagógico voltado para formação de sujeitos conscientes de seu papel na sociedade, capazes de assumir uma postura crítica e atuante dentro do contexto social, político e econômico no qual estiverem inseridos, pois, tanto o professor quanto o aluno precisam ter compreensão de suas relações com o mundo, encarando-o não como uma realidade estagnada, mas sim como uma realidade em constante movimento. Dessa forma, o ensino de História estimula os alunos a refletirem sobre a realidade na qual estão inseridos, aprendendo a identificar limites e possibilidades de mudança.

Tais reflexões nos remetem a uma viagem ao tempo com a finalidade de analisarmos o contexto histórico e as lutas pela configuração de políticas públicas em reconhecimento da educação como direito de sujeitos coletivos. A Educação de Jovens e Adultos, ao longo dos anos, tem sido vista apenas como uma modalidade de ensino com propostas pedagógicas destinadas a jovens e adultos, em sua maioria, trabalhadores do campo e da cidade. Por falta de políticas públicas que contemplassem suas reais necessidades, os sujeitos da EJA ao longo da história foram invisibilizados e tiveram seus direitos negados, impossibilitando-os de conquistar sua cidadania.

Atualmente no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) tem crescido o número de pesquisas sobre a Educação de Jovens e Adultos que apresentam propostas de formação continuada para professores que atuam ou vão atuar nesta modalidade. Tais pesquisas se debruçam sobre a importância da relação entre teoria e prática, sobre os saberes necessários para o trabalho docente e sobre as metodologias, os recursos didáticos

e as estratégias consideradas adequadas para a educação de pessoas jovens, adultas e idosas.

A prática docente na Educação de Jovens e Adultos deve atender as especificidades dos sujeitos. Nesse contexto, o ensino de História assume um papel relevante e como tal deve ser repensado de modo a ressignificar a forma como os conteúdos são apresentados em sala de aula, a dinâmica do ensino e as decisões sobre o que é relevante do ponto de vista dos alunos aprender e como o professor deve ensinar.

Consideramos o ensino de História como uma ferramenta indispensável para formação dos sujeitos, na medida em que pode auxiliar os estudantes na compreensão dos fatos históricos em determinado tempo e espaço, ampliando o seu universo cultural e a concepção de mundo e sociedade. Dessa forma, a História torna-se para os alunos um instrumento de leitura de mundo.

Para Cruz e Souza (2013), o conhecimento produzido no espaço escolar lança mão daquilo que os historiadores se debruçam anos a fio estudando e traduzindo dos conhecimentos humanos ao longo do tempo, pois são os professores, em conjunto com os seus educandos, que se apropriam de uma parcela desse conhecimento acadêmico e reelaboram, dando a eles uma nova roupagem e leitura própria.

A partir desse entendimento, o presente estudo se propõe a fazer uma reflexão acerca do ensino de História a partir da prática pedagógica de professores que atuam na EJA, bem como, analisar as principais dificuldades enfrentadas pelos mesmos no trabalho desenvolvido junto a jovens, adultos e idosos.

Sendo assim, é importante considerar que a proposta para o ensino de História nas turmas da EJA deve ser construída de forma que venha a nortear o fazer pedagógico de acordo com as especificidades dos alunos que compõem essas turmas, no que tange à escolha dos conteúdos contemplados pelos educadores que atuam nesta modalidade. Tendo em vista que esses conteúdos devem ser problematizados a partir da realidade escolar, torna-se necessário contextualizar as informações de acordo com o contexto social dos educandos, reconfigurando o currículo, através do diálogo com as experiências de vida, profissional e cultural dos jovens, adultos e idosos, utilizando uma prática pedagógica que considere a leitura de mundo na perspectiva da educação popular.

Esse estudo resulta das minhas¹ inquietações a partir do ingresso no magistério público no município de Milagres/Bahia, quando assumi uma turma de História na EJA, e das lacunas existentes nas formações recebidas nas graduações do curso Normal Superior e História, quando houve ausência de estudos relacionados à Educação de Jovens e Adultos.

Para melhor compreensão, torna-se relevante relatar um pouco de minha trajetória escolar e profissional, bem como as experiências vividas na docência, fatores que contribuíram para minha motivação para pesquisar a temática em estudo. Em 1986 fui convidada pelo prefeito da época para lecionar em classes multisseriadas de 1ª à 4ª série na zona rural denominada como Poço Redondo, município de Amargosa, Bahia, local onde eu morava com meus pais e mais nove irmãos. Naquele tempo, era normal professor lecionar sem ter uma formação completa, pois, bastava ter a quarta série ou saber ler e escrever. Assumi a sala de aula como professora leiga sem nenhuma qualificação. Eu ainda era menor de idade. Minha mãe que resolvia as questões burocráticas, desde assinar documentos a receber o salário. Desempenhei essa função até 1998.

Em meados de 1998, a Prefeitura aderiu ao Programa de Formação de Professores em Exercício para Habilitação de Professores Leigos (PROLEIGOS), instituído pelo Ministério da Educação e Cultura (doravante MEC) para habilitar os professores que atuavam nas redes municipais sem a formação docente. Como eu fazia parte deste quadro de professores, fiz esse curso supletivo realizado às sextas-feiras, em tempo integral, no diurno, com duração de 8 horas semanais, e concluí em 2001.

Em 1998 já era mãe de três filhos e buscava atender as demandas de casa, trabalho e estudo. Não foi tarefa fácil, mas com luta e resistência, esforço e dedicação consegui vencer as dificuldades e os obstáculos enfrentados durante o meu árduo percurso estudantil que perpassa pelo magistério – através de um curso

¹ Em alguns momentos, a dissertação está escrita em primeira pessoa do singular, "eu", com o intuito de descrever minha implicação com o objeto, bem como minha experiência com o tema investigado e detalhar algumas situações vivenciadas no campo empírico. Por outro lado, em outros momentos, o texto está escrito na primeira pessoa do plural, partindo do pressuposto de que o trabalho do pesquisador também é feito em parceria com o orientador, os autores que são convocados para discussão e os outros parceiros com os quais dialogamos durante a trajetória da investigação.

supletivo, e também das experiências vivenciadas como professora leiga atuando em classes multisseriadas em escola rural até mesmo após ter concluído o curso de formação superior

Minha trajetória na educação como estudante e professora foi sinônimo de aprendizagem e transformação na vida pessoal e profissional. Esse cenário me remete a um olhar crítico e reflexivo sobre o viver/ser estudante e professora na zona rural, desempenhando várias funções além da docência. Desta forma, podemos refletir sobre a funcionalidade das políticas públicas nas escolas, tanto no campo como na cidade, tendo em vista os avanços, as permanências, os retrocessos, as conquistas, as lacunas, assim como as concepções de políticas educacionais para atender a diversidade de alunos.

Trago comigo um imenso orgulho por ter vivido momentos nos quais pude adquirir muitas experiências, aprendizagens e conhecimentos que contribuíram e contribuem para toda a minha existência, me inquietando nos enfrentamentos da vida, tomando como ponto de partida as minhas experiências pessoais de uma mulher negra que estudou e lecionou em escolas do campo e ingressou no curso supletivo experimentando uma realidade educacional urbana. Filha de pais agricultores, egressos do MOBREAL, onde tiveram oportunidade de desenvolver habilidades de leitura, escrita e cálculo, passei a me questionar sobre como a realidade educacional brasileira pode ser tão excludente para alunos que tiveram diferentes oportunidades de vida e até mesmo pouco letramento e conhecimento tecnológico.

Vale ressaltar o silenciamento das vozes dos diversos e diferentes sujeitos que ocupam o chão da escola pública e a forma como suas histórias e culturas continuam sendo caladas nos currículos escolares.

A partir dessas reflexões passei a acreditar e a defender a ideia de que todos alunos, sejam eles da zona rural ou urbana, que estudaram e/ou estudam na EJA, devem ter o direito a uma educação de qualidade, contemplada em um projeto pedagógico que promova o desenvolvimento global, associado ao conhecimento de mundo, podendo, assim, ampliar suas potencialidades e contribuir para a cidadania, sem deixar de valorizar as suas raízes.

As experiências acima descritas despertaram em mim o interesse em compreender melhor a funcionalidade da Educação de Jovens e Adultos nas escolas públicas, principalmente quando se trata de ensino de História, minha primeira

formação no intuito de contribuir direta ou indiretamente para a melhoria do trabalho pedagógico na EJA.

Durante as experiências vivenciadas percebi que o trabalho do professor tem mais êxito quando este participa de algum processo de formação continuada através de cursos, palestras, estudos e pesquisas que ampliem os seus conhecimentos e apresentem novas possibilidades para rever a sua prática, possibilitando-lhe a ressignificação do seu fazer docente.

O ato de pesquisar precisa estar presente no cotidiano de todos(as) professores(as), pois a partir da pesquisa os(as) docentes conseguem definir objetivos, analisar e organizar os conteúdos que serão propostos para uma determinada turma, levando em consideração a realidade dos educandos, tendo em vista que “[...] a prática pedagógica reflexiva tem como característica principal o não rompimento da unidade entre teoria e prática, propiciando um caráter criador à prática social que define e orienta a ação pedagógica” (MAIA; SCHEIBEL, 2016, p. 12).

Considerando o conhecimento sobre prática pedagógica, ensino de História e refletindo sobre as ações metodológicas, o papel do educador e a qualidade do ensino na EJA, entendemos que a prática docente depende do conhecimento que o professor mobiliza e constrói durante seu trabalho cotidiano. Portanto, evidencia-se a importância de pensarmos sobre a situação da Educação de Jovens e Adultos no cenário brasileiro atual e a necessidade de uma formação inicial e continuada que proporcione aos educadores conhecimentos e novos saberes que busquem ressignificar sua prática pedagógica. Nessa perspectiva, o ato de ensinar exige do professor compromisso político e competência técnica para enfrentar os diversos desafios encontrados em sua profissão, portanto, o docente precisa ter domínio sobre seu campo de conhecimento, respaldado por bases teóricas que lhe possibilitem estabelecer um diálogo produtivo com seus pares de profissão, bem como com os estudantes que estão sob sua responsabilidade, uma vez que, o processo de ensino e aprendizagem exige a troca de experiências e o compartilhamento de ideias para que o educando possa ser construtor de aprendizagem a partir de sua própria experiência.

Tavares (2018) enfatiza que o ensino de História pode possibilitar ao aluno a construção da leitura de mundo, contribuindo para uma visão crítica, reflexiva e transformadora. Para isso, é necessário repensar a relação entre conhecimento,

alunos e formação dos professores, pautada em um ensino que valorize a educação sensível e criativa, refletindo sobre as ações, atitudes e ideias dos alunos, posto que a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino que contempla uma diversidade de contextos que implica no fazer pedagógico, na postura e no ato político do educador, bem como na especificidade de seus sujeitos que são diversos e diferentes.

Para Capucho (2012), a diversidade de espaços, contextos e sujeitos exige o desenvolvimento de práticas pedagógicas múltiplas, o que leva à indagação dos (das) profissionais que atuam nesse segmento educacional. Sendo assim, a EJA requer dos educadores um olhar diferenciado para atender às reais necessidades de aprendizagem dos diferentes sujeitos que estão presentes em sala de aula, além da formulação de propostas políticas e pedagógicas ajustáveis aos diversos contextos nos quais se efetiva a prática de domínio de temas emergentes e pertinentes às realidades e necessidades dos educandos, bem como a seleção e a organização dos conteúdos de cada área de conhecimento e a metodologia adequada para cada faixa etária que a EJA engloba.

Haja vista os aspectos acima apresentados, a escola deve organizar espaços e tempos para favorecer a aprendizagem tanto dos educandos quanto dos docentes, visto que, ensinar exige dedicação, recursos, fontes de informação, saberes múltiplos e capacidade para mobilizar e negociar redes de significados. Pensar na prática de ensino da Educação de Jovens e Adultos na produção do conhecimento é considerar não só a formação do professor, mas também a experiência e os saberes que são construídos a partir de suas vivências, como aponta Monteiro (apud TAVARES, 2018, p. 113):

O saber escolar é heterogêneo e plural por ser formado pelos saberes saberes dos sujeitos envolvidos, professores e alunos, saber da experiência. Enfatiza que o saber escolar tem como referência o saber da academia, mas com configurações próprias, sendo, então, um saber diferenciado e com certa autonomia. curriculares,

O estabelecimento da relação entre teoria e prática depende do conhecimento e da criticidade dos sujeitos e para que isso aconteça é necessário um investimento em pesquisa, leitura constante, formação contínua para os docentes, bem como o reconhecimento dos saberes trazidos pelos estudantes, uma vez que a prática sem reflexão não tem eficácia para o ensino e a aprendizagem.

O ato de ensinar exige do professor uma consciência crítica para lidar com os diferentes conhecimentos e conteúdos, principalmente quando se trata do ensino de História. De acordo com Freire (1996), ensinar exige respeito aos saberes dos alunos. O autor reforça a ideia de que os saberes ensinados devem ter relação com a vida dos discentes, fazendo com que tenham uma visão crítica da sociedade em que vivem. Para isso, é preciso que a escola considere os saberes que são socialmente construídos por eles na prática comunitária e problematize tais saberes com o ensino dos conteúdos programáticos, promovendo uma discussão sistemática com problemas do cotidiano.

Segundo Libâneo (2013), a escolha dos conteúdos deve levar em conta não só o contexto histórico, mas também a cultura dos educandos. O que se espera do sistema educativo, portanto, é um investimento contínuo em pesquisas que ofereçam suporte para práticas docentes, trazendo contribuições significativas para o processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, ao debruçar-me sobre a realidade do ensino de História na Educação de Jovens e Adultos no meu cotidiano profissional deparei-me com as seguintes indagações: Até que ponto o ensino de História na EJA tem possibilitado a formação de sujeitos críticos? Quais as dificuldades encontradas pelos professores de História que atuam na EJA? De que forma a formação continuada poderia contribuir para melhorar a qualidade de ensino de História na EJA?

Considerando-se que a Educação de Jovens e Adultos exige propostas pedagógicas que busquem a valorização dos saberes, da cultura e das vivências dos sujeitos que têm conhecimento e experiências acumuladas e que devem ser respeitados em sua peculiaridade, cabe ao professor oferecer condições para que jovens, adultos e idosos, com sua diversidade histórica, socioeconômica, étnica, de crença e de gênero, tenham oportunidade de receber uma formação que leve em conta seus interesses e condições de vida.

A educação de jovens e adultos requer flexibilidade no currículo no sentido de atender às demandas dos estudantes. Portanto, cabe à escola elaborar propostas pedagógicas que considerem as diferentes necessidades dos educandos no processo de aprendizagem, desenvolvendo atividades diversificadas e apropriadas à realidade dos sujeitos envolvidos.

De modo geral, a metodologia utilizada pelo professor reflete o sentido e o significado que este atribuiu aos conteúdos inseridos em sua prática pedagógica.

Assim, a metodologia utilizada nas aulas de História para as turmas de Educação de Jovens e Adultos deve buscar aproximar os conteúdos programáticos da realidade dos educandos, facilitando a compreensão do seu contexto histórico, tornando a aprendizagem mais significativa.

Trabalhar na Educação de Jovens e Adultos de modo contextualizado e criativo torna-se um dos maiores desafios assumidos pelos docentes em sua prática pedagógica. Nesse sentido, uma das dificuldades dos professores que atuam na EJA é saber diferenciar o ensino regular da educação destinada a pessoas jovens, adultas e idosas, uma vez que a EJA exige um ensino adequado para sua realidade, pois os estudantes não são mais crianças e buscam um ensino diferenciado que esteja de acordo com suas especificidades.

De acordo com Oliveira (2007), um dos principais problemas na Educação de Jovens e Adultos é a dificuldade de compreensão por parte do docente de que o trabalho nessa modalidade de ensino exige uma prática pedagógica diferente daquela utilizada no ensino regular. Dessa forma, ainda é muito recorrente encontrar professores na EJA que, ao organizarem os conteúdos

[...] a serem trabalhados e os modos privilegiados de abordagem dos mesmos seguem as propostas desenvolvidas para as crianças do ensino regular. Os problemas com a linguagem utilizada pelo professorado e com a infantilização de pessoas que, se não puderam ir à escola, tiveram e têm uma vida rica em aprendizagens que mereceriam maior atenção, são muitos. (OLIVEIRA, 2007, p. 88).

As dificuldades para distinguir os métodos de ensino da EJA da metodologia utilizada no ensino regular, bem como a dificuldade de fazer a transposição didática dos conteúdos e utilizar uma linguagem adequada para não infantilizar os alunos da modalidade em questão, configuram-se como um dos dilemas que as escolas brasileiras enfrentam.

Por conta disso, os profissionais precisam de saberes necessários para atuar nessa modalidade de ensino, reforçando a importância da formação continuada para o aprimoramento da prática docente. Diante da experiência vivenciada no contexto escolar enquanto docente evidencia-se que o educador tem necessidade de adotar práticas educativas contextualizadas que promovam uma educação emancipadora, sobretudo quando se refere à modalidade de ensino da EJA.

Duarte (2012, p. 24), ao refletir acerca das contribuições de Paulo Freire para a educação, destaca que este

[...] construiu novos conceitos no âmbito do ensino, de modo a desenvolver métodos que propiciassem uma educação crítica e questionadora da realidade. Freire concebe a educação como reflexão sobre a realidade existencial, sendo necessário o agir nas realidades vividas no dia a dia de cada indivíduo. Exatamente nessa situação de experiências do humano.

A proposta pedagógica para Educação de Jovens e Adultos deve considerar a diversidade dos estudantes, os quais possuem ritmos próprios de aprendizagem. Dessa forma, torna-se imprescindível, a seleção adequada dos conteúdos, das atividades, dos procedimentos metodológicos e recursos bem como a incorporação de concepções que visem à problematização e sistematização de conteúdos em sala de aula, criando um ambiente propício à dialogicidade e favorável à aprendizagem.

Na busca por conhecimentos que possibilitem aprofundar a compreensão sobre a problemática anteriormente apresentada, elegemos como objetivo geral: analisar a prática de ensino de História para Educação de Jovens e Adultos em três escolas do município de Milagres/Bahia. Este objetivo busca descrever o processo vivenciado pelos professores de escolas públicas da EJA no contexto atual.

Para aprofundar esse estudo, propomos como objetivos específicos: a) Refletir sobre o ensino de História na prática pedagógica dos professores da EJA; b) Investigar as dificuldades do professor da EJA no trabalho com conteúdos do ensino de História; c) Elaborar uma proposta de formação continuada para professores de História que atuam na EJA nas escolas da rede municipal de Milagres. Tais objetivos delineiam o processo da pesquisa apresentando o desenvolvimento dos capítulos, que partem de uma compreensão teórica que consiste no entendimento da realidade de cada contexto.

Para efetivação desse estudo, optamos por uma pesquisa qualitativa que contou com a colaboração de cinco docentes que lecionam História em turmas de EJA de três escolas da rede municipal de Milagres-Bahia, quinze estudantes e um coordenador pedagógico. Para coleta e produção de dados, utilizamos um questionário com perguntas semiestruturadas que foi respondido pelos docentes, discentes e por um coordenador pedagógico e fizemos rodas de conversa com os professores que atuam nas turmas dos eixos IV, V e VI da EJA, de onde serão retirados os temas para a proposta de formação de professores de História.

Na fundamentação teórica foram utilizados textos de diversos autores que discutem variadas temáticas, tais como: Prática pedagógica e formação de

professores, a partir de Feldman (2009), Alarcão (2011) e Pimenta (2011, 2012); Educação de Jovens e Adultos, com Pinto (1994), Freire (1996, 1997), Tardif (2002) e Arroyo (2005, 2017) Reflexões sobre o ensino de História na sala de aula, a partir das perspectivas apresentadas por Fonseca (2003, 2009), Schimdt & Cainelli (2004, 2009), Bittencourt (2018), Nikitiuk (2012), Karnal (2016), Tavares (2018), dentre outros. Os referidos autores possibilitaram a construção de uma análise teórica e metodológica acerca da importância das ações pedagógicas e formação de professores e sua relação entre saberes e práticas e da necessidade do olhar sensível voltado para o ensino de História na Educação de Jovens e Adultos.

A realidade desvendada no processo de construção da pesquisa nos permitiu compreender a situação educacional dos jovens e adultos em um determinado contexto e espaço, além disso, nos mobilizou a pensar nas possibilidades de enfrentamento das problemáticas que serão levantadas no processo de construção de uma EJA que inclua seus sujeitos. Observou-se, que a situação educacional dos jovens e adultos que frequentam as escolas da rede pública de Milagres-Bahia não difere da realidade brasileira. Considerando os dados do IBGE (2010), e as informações do último censo escolar (2018), o município tinha dois mil e quatrocentos e quinze (2,415) crianças, adolescentes e adultos matriculados. Em 2019 foram 1.107, sendo que 429 eram estudantes da EJA. Em 2020 o número de matriculado na Educação de Jovens e Adultos caiu para 347. Estamos vivendo um processo de ano letivo contínuo, ainda não temos dados quantitativo de estudantes matriculados para 2021, tendo em vista que a escola vai dar continuidade ao ano letivo de 2020.

Nessa proposta de ano contínuo, entende-se que o fundamental agora é a realização de uma busca ativa dos alunos de 2020 para que eles permaneçam em 2021. Milagres conta hoje com 19 escolas: sete ofertam turmas de Educação Infantil; nove oferecem turmas do Ensino Fundamental I e II; duas ofertam Ensino Médio e apenas três ofertam turmas de EJA e foram lócus dessa investigação. O seu corpo docente atualmente é composto por cento e cinquenta professores(as), desse quantitativo vinte e seis trabalham na Educação de Jovens e Adultos, e são em sua maioria negros(as), filhas (os) de homens e mulheres que não foram alfabetizados em tempo certo.

O presente estudo está organizado em cinco seções. Na primeira seção, que compreende a Introdução, trago algumas reflexões sobre a prática pedagógica e o

ensino de História na EJA. Em seguida, apresento um pouco da minha experiência profissional que justifica a minha implicação com a temática, a partir de reflexões sobre a experiência vivenciada em três escolas e, posteriormente, apresento a problemática, o objetivo geral e os objetivos específicos bem como a fundamentação teórica que tem norteado a escrita da dissertação.

Na segunda seção discorro sobre os procedimentos metodológicos que conduziram a investigação, descrevo os instrumentos utilizados na coleta e produção de dados, o *lócus* da investigação e apresento o perfil das professoras colaboradoras e dos estudantes que responderam o questionário.

A terceira seção introduz uma reflexão em torno da configuração do Ensino de História para Educação de Jovens e Adultos a partir da perspectiva da Legislação e dos aportes teóricos frutos de pesquisas e estudos desenvolvidos sobre a temática. Sendo assim, torna-se urgente refletir acerca da contextualização da História na Proposta Curricular da EJA no Estado da Bahia, bem como investigar em que medida a Legislação vigente contribuiu para a elaboração da proposta da EJA no município de Milagres.

Na quarta seção faço uma discussão sobre a importância da prática docente na EJA, os problemas enfrentados no exercício da profissão docente do educador de jovens e adultos e o papel do professor de História na formação do sujeito, enfatizando a função desse profissional enquanto pesquisador como elemento transformador da realidade social.

A quinta seção apresenta a interpretação dos dados elaborados a partir da análise dos questionários respondidos pelos docentes e estudantes que colaboraram com a pesquisa e das narrativas produzidas pelos professores nas rodas de conversa. Também será apresentada uma proposta com alternativas para superação das dificuldades encontradas pelos professores no ensino de História na EJA.

Nas considerações finais, apresento a relação entre formação docente, pesquisa na EJA e ensino de História e reflito sobre a relevância das questões teóricas debatidas no universo empírico da pesquisa e das possibilidades, desafios e dificuldades do fazer pedagógico na educação de pessoas jovens, adultas e idosa

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Curiosidade, criatividade, disciplina e especialmente paixão são exigências para o desenvolvimento de um trabalho criterioso, baseado no confronto permanente entre o desejo e a realidade.

Miriam Goldenberg, 2005)

A epígrafe acima nos leva a pensar sobre a importância da curiosidade e da criatividade, disciplina e paixão como elementos indispensáveis para o desenvolvimento de um trabalho acadêmico criterioso baseado no confronto entre objetivos e realidade. Nesse sentido, serão apresentados aqui os pressupostos metodológicos que nortearam a investigação a partir das evidências das fontes, buscando respostas e sugestões para intervir na realidade da Educação de Jovens e Adultos a partir de uma perspectiva educacional.

Considerando-se que a definição do processo metodológico de uma pesquisa não é uma tarefa simples, uma vez que impõe ao pesquisador que reflita sobre suas escolhas quanto à natureza, à abordagem, aos objetivos, assim como sobre os procedimentos metodológicos e técnicos utilizados no processo de investigação, compete ao mesmo elaborar um plano de pesquisa que atenda a seus interesses, considerando o objetivo da pesquisa e o problema a ser pesquisado, escolhendo a abordagem mais adequada, respeitando os pressupostos de procedimentos de coleta e análise de dados. Assim, a metodologia é uma estratégia que busca estudar, compreender e avaliar os vários instrumentos disponíveis para a efetivação de uma pesquisa acadêmica a partir de uma problemática que pretende fornecer respostas e/ou indicar caminhos para os desafios apontados pelo campo empírico. Portanto, a metodologia conduz o caminho a ser percorrido pelo pesquisador e a prática investigativa utilizada na realidade pesquisada (MINAYO, 2001).

Em relação à abordagem adotada nesta investigação, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa que visa interpretar os fatos considerando o contexto histórico e social dos participantes, buscando respostas acerca do objeto de estudo em consonância com os objetivos, correlacionando-os com os estudos teóricos e as reflexões oriundas do campo empírico

De acordo com Triviños (1987), a pesquisa qualitativa baseia-se na corrente do materialismo dialético que tem como enfoque a prática social que visa à

compreensão da realidade histórica e social, pautada no pensamento filosófico que busca entender a natureza como fenômeno social. Bogdan e Biklen (1994), por sua vez, enfatizam que a pesquisa qualitativa tem como fonte direta de dados o local de estudo, o que possibilita compreender o contexto, entender as ações que ali ocorrem e as circunstâncias nas quais são produzidas.

Sendo assim, a pesquisa qualitativa necessita das relações humanas, da escuta sensível, do diálogo, de ações coletivas e colaborativas para construção do conhecimento acerca de um objeto de estudo investigado a partir de instrumentos mediadores que orientam e norteiam o processo da pesquisa na busca por informações precisas posto que, segundo Minayo (2013, p. 22), a pesquisa qualitativa trabalha:

[...] com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que correspondem a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis. [...] Abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações médias e estatísticas.

Esse tipo de pesquisa aplica-se ao estudo da História, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produto das interpretações que os seres humanos fazem de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam. E, por se tratar de um estudo que busca tomadas de decisões coletivas como possibilidades de produção de novos significados e possíveis mudanças no contexto escolar, essa investigação pode ser considerada uma pesquisa colaborativa.

Ao ressaltar a relevância e pertinência da pesquisa colaborativa no ambiente escolar, Gasparotto e Menegassi (2016) afirmam que a pesquisa colaborativa apresenta resultados significativos no tocante à formação continuada de professores e ao processo de ensino-aprendizagem, visando à intersecção entre academia e escola no sentido de promover conhecimento e autoavaliação de novas práticas por meio da ação e da reflexão. Sendo assim, a pesquisa colaborativa enquanto instrumentalização do processo de investigação é uma ação que permite a inserção do pesquisador nos *lócus* da pesquisa não apenas como um mero observador ou para falar daquilo que está ou não adequado, mas como alguém que na coletividade se propõe a refletir, discutir a (re)construir ações através de uma produção coletiva para intervir e superar as dificuldades encontradas no espaço escolar.

O processo da pesquisa colaborativa requer do sujeito consciência crítica e reflexiva na produção de conhecimento científico, posto que o ato colaborativo exige uma aproximação da prática de ensino que, ao mesmo tempo, serve para o aprimoramento dos professores, assim como para investigação do pesquisador. É por meio da relação entre pesquisa acadêmica e prática docente que o pesquisador busca desenvolver seu trabalho de investigação respeitando o ponto de vista de cada participante.

Para Freitas e Ribeiro (2014) os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa colaborativa implicam na corresponsabilidade, na cooperação e na colaboração dos sujeitos envolvidos. Assim, nesse processo interativo e dialético as ações vão sendo desenvolvidas ao longo da pesquisa numa perspectiva de formação continuada não apenas para os colaboradores, mas também para o pesquisador.

Vale ressaltar que a pesquisa colaborativa busca formas de intervenção e transformação do campo empírico, saindo da racionalidade científica, que muitas vezes desvaloriza as experiências e práticas docentes, reduzindo o distanciamento entre a comunidade acadêmica e a prática do profissional da escola pública através de pesquisas que incluam uma parceria entre universidade e escola.

Considerando-se que a pesquisadora trabalha em uma das escolas cujos professores colaboradores compõem o quadro funcional, a mesma pode ser considerada como observadora participante, na medida em que, além de interagir e acompanhar as ações praticadas por alguns sujeitos que participam das atividades na instituição na qual atua como professora, ao mesmo tempo observa a postura e comportamento de alguns envolvidos na pesquisa. De acordo com André (2012, p. 29):

O observador como participante é um papel em que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início. Nessa posição, o pesquisador pode ter acesso à gama variada de informações, até mesmo confidenciais, pedindo cooperação ao grupo. Contudo, terá em geral que aceitar o controle do grupo sobre o que será ou não tornado público pela pesquisa.

O pesquisador, a partir da interação com os participantes, não só tem acesso a uma gama de conhecimento, mas também participa, opina, sugere, confronta ideias, promovendo no cerne escolar momentos de discussões sobre suas práxis educativas e perspectivas docentes frente às demandas de ensino e aprendizagem.

Nessa direção, a pesquisa busca interagir com questões interligadas ao ensino de História, Prática pedagógica e a Formação continuada do educador da EJA, defendendo a Educação de Jovens e Adultos como direito dos sujeitos coletivos que necessitam de docentes qualificados, pesquisadores sensíveis, conscientes de seu papel no espaço escolar e comprometidos com a educação inclusiva, politizada e emancipatória.

A produção dos dados dessa investigação se deu a partir de cinco encontros, denominados de rodas de conversas, entre a pesquisadora, os professores e um coordenador, estratégias metodológicas que possibilitaram uma comunicação dinâmica, produtiva e reflexiva referente a algumas implicações que interferem no processo de ensino-aprendizagem, seguida pela análise das respostas de um questionário que foi respondido por quinze estudantes, 5 professores e um coordenador.

2. 1 OS DISPOSITIVOS DE COLETA E PRODUÇÃO DE DADOS: QUESTIONÁRIO E RODA DE CONVERSAS

Para produção do conhecimento sobre o ensino de História, que é o objeto de estudo desta pesquisa, utilizamos questionário e rodas de conversa como instrumentos para coletas de informações que foram analisadas e sistematizadas levando em consideração os objetivos da investigação.

O questionário é uma ferramenta utilizada no processo de investigação que tem a finalidade de coletar dados precisos sobre o problema estudado. Como destaca Gil (2008, p. 140), “[...] é uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses e expectativas [...]”. Tal instrumento possibilita medir com exatidão o que o pesquisador deseja conforme os objetivos da pesquisa.

O questionário (em anexo) respondido pelos cinco professores e pelo coordenador pedagógico que colaboraram com essa investigação tinha o objetivo de fazer o levantamento de dados sobre sua formação, tempo de serviço na educação básica, carga horária, tempo de atuação na Educação de Jovens e Adultos, bem como a faixa etária de cada profissional participante da pesquisa.

Buscando coletar informações do ponto de vista de quem aprende (o estudante) para saber quais suas expectativas, assim como as dificuldades e sua percepção acerca do sentido e significados dos conteúdos para a vida cotidiana, por meio de um questionário semiestruturado (em anexo) composto por dez questões para quinze alunos da EJA.

Além dos questionários foi realizado um ciclo de conversas a partir de cinco encontros entre a pesquisadora, os professores e um coordenador. Destacaram-se durante esses encontros a relevância da pesquisa colaborativa e a contribuição das narrativas para a autoavaliação das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula e, ao mesmo tempo, a configuração daquele momento como uma estratégia de formação, na medida em que, quando o docente fala sobre sua prática, de certa forma ele ressignifica suas ações e/ou concepções.

A roda de conversa é um espaço oportuno para discussões reflexivas a respeito das experiências e realidades encontradas no contexto social, atividade que busca, através do diálogo, a construção e reconstrução coletiva de conhecimentos que visam mudanças possíveis das práticas a serem desenvolvidas em um determinado espaço, concepção defendida por Ryckebusch (2011), que considera a atividade de Roda de Conversa uma estratégia configurada dentro de uma abordagem crítico-colaborativa na produção de conhecimento.

A roda de conversa permite que os colaboradores expressem suas impressões, conceitos, opiniões, sugestões e concepções sobre temas propostos assim como podem repensar práticas e experiências vivenciadas no contexto escolar, fazer reflexões a partir das manifestações apresentadas pelo grupo, da relevância de ouvir o outro, da partilha de conhecimento, ideias, entre outros.

A introdução das discussões nas rodas de conversa foi feita através de uma dinâmica denominada “vestindo a camisa”. Esse processo dialógico configurou-se através de uma conversa informal e da referida dinâmica com uma mensagem de reflexão, integração e sensibilização como ponto de partida para despertar nos colaboradores a motivação para a participação na pesquisa.

A partir da conversa cujo ponto de discussão girou em torno das cobranças e exigências que normalmente são feitas aos docentes sobre o processo de aprendizagem dos alunos, foi entregue a cada participante uma folha de papel de ofício. Pedi que todos dobrassem o papel e fizessem um chapéu. Em círculo, com os chapéus nas mãos, os professores foram questionados sobre o que aquele chapéu

representava quando eles pensavam na Educação de Jovens e Adultos no cenário atual (2019) que estamos vivendo: uma responsabilidade social ou coletiva? Essa responsabilidade está comprometida com o quê? Essa questão gerou muitas discussões a respeito da necessidade do planejamento coletivo, da construção de projetos em prol de uma educação de qualidade, por um mundo melhor, mais humano, entre outros aspectos pertinentes ao ensino. Dando continuidade à dinâmica, solicitei que os professores transformassem a dobradura do chapéu em outra com formato menor, e fiz o seguinte questionamento: E agora de quem é a responsabilidade? Essa questão abriu espaço para reflexões sobre a responsabilidade individual no desenvolvimento de ações que foram construídas no coletivo e no compromisso de cada um em não esperar pelos outros. Após essa discussão, foi pedido que os professores transformassem o chapéu em um barco. Foi solicitado por mim que os professores fizessem uma simulação através de gestos como se o barco estivesse navegando em alto mar enquanto eu informava que estava vindo uma tempestade que posteriormente atingiria o barco e quebraria um lado do mesmo. Solicitei que os participantes logo retirassem o lado que estava quebrado e prosseguissem a viagem enfrentando outra tempestade que atingiu novamente o barco.

Enquanto os participantes rasgavam a dobradura eu comentava que o barco representava os desafios cotidianos, pois em nossa vida, seja pessoal ou profissional, passamos por tempos bons e por tempestade, mas não podemos desistir. Temos que resistir e lutar sempre. A tempestade serve para nos tornar mais fortes para que em tempos bons possamos velejar com segurança, tirando mais proveito das coisas. Assim também acontece com a educação em tempo de crises, pois devemos buscar suporte, apoio para superação das dificuldades e desafios.

Por último solicitei que os professores cortassem a outra ponta do barco e abrissem a dobradura. Perguntei ao grupo em que o barco havia sido transformado e todos responderam que o barco havia sido transformado em uma camisa. Ao perguntar qual a mensagem que a dinâmica nos remete, os professores responderam que devemos vestir a camisa da Educação de Jovens e Adultos, assumindo nossas responsabilidades, dando o melhor do nosso trabalho.

Nessa perspectiva, iniciei a primeira roda de conversa dando boas-vindas a todos e agradecendo a participação. Os professores e o coordenador contribuíram de forma efetiva durante os momentos das discussões e ficou decidido que os textos

que iriam fundamentar as narrativas de cada roda de conversa deveriam ser enviados para cada participante cinco dias antes do encontro para que eles pudessem fazer a leitura e assim contribuir com as reflexões fundamentados em bases teóricas.

Após uma tempestade de ideias e discussões sobre o fazer docente, com os participantes sentados em círculo, entreguei uma imagem que representava a digital de uma pessoa, no intuito de suscitar as reflexões dos participantes e fazer um levantamento acerca das suas concepções a respeito dos sujeitos da EJA, suas características e especificidades. Assim, foi solicitado que cada colaborador descrevesse com palavras a partir da análise da imagem o que significava Educação de Jovens e Adultos. Tivemos uma discussão muito rica com uma diversidade de respostas, dentro do processo dialógico, a partir de questões provocadoras acerca do tema em estudo, de modo que os partícipes foram expondo seus pontos de vista, anseios, perspectivas, em síntese, suas concepções acerca da EJA.

Os colaboradores apresentaram seus pontos de vista, fizeram comentários e reflexões que fomentaram um debate muito produtivo a respeito da prática docente e das especificidades dos sujeitos da EJA. As narrativas produzidas a partir das questões norteadoras que tinham como objetivo estimular reflexões acerca dos temas relacionados à prática, desafios e dificuldades enfrentados no cotidiano escolar pelos colaboradores da pesquisa foram gravadas através de um aparelho de telefone celular e registradas em um caderno. Nessa interação dialógica, associamos conhecimentos teóricos ao desenvolvimento profissional, cujos resultados enfatizam as perspectivas, os anseios e as inquietações vivenciadas no contexto escolar pelos colaboradores da investigação.

A primeira roda de conversa teve como tema Os sujeitos da EJA e suas especificidades, sendo iniciada a partir da leitura de um roteiro (em anexo), composto por quatro questões que indagavam os professores a respeito do tema, buscando estabelecer um diálogo em torno das características dos sujeitos da EJA: concepção de EJA; perfil dos estudantes, o papel do professor nesta modalidade de ensino e os desafios enfrentados pelos docentes ao trabalharem com Educação de Jovens e Adultos. Para subsidiar as discussões sobre os aspectos levantados acima foi utilizado como texto para reflexão o Marco de Ação de Belém.

A segunda roda de conversa teve como tema Conteúdos de História e o fazer pedagógico dos professores e foi direcionada por seis questões que nortearam as

discussões acerca da temática sobre: prática docente; aprendizagem do aluno; fatores que contribuem para melhoria do trabalho docente; importância do ensino de História na formação do aluno; dificuldades relacionadas ao ensino de História; conhecimentos históricos que devem ser trabalhados e a relevância desses conhecimentos para formação do aluno. Tais questões visavam refletir sobre a percepção dos professores a respeito dos conteúdos de História e o fazer pedagógico na EJA, cujas discussões foram feitas a partir da leitura do texto intitulado CONFINTEA'S: breve histórico. Por meio das provocações que surgiram durante o desenvolvimento dessa Roda de Conversa foi possível promover diversas reflexões sobre a relação professor/aluno no contexto escolar. Os participantes expressaram livremente suas inquietações e expectativas em um clima de satisfação e seriedade, relatando experiências que apontaram os desafios e as dificuldades vivenciadas no cotidiano escolar. O envolvimento demonstrado pelos docentes em relação às discussões realizadas em cada encontro apontou que os professores desejavam que as Rodas de Conversa acontecessem com mais frequência na escola, pois aquela atividade configurava-se como um momento de formação para eles. É importante destacar que todas as Rodas de Conversa iniciavam com um breve resumo do texto que fundamentava as discussões.

O tema da terceira roda foi Formação continuada e o ensino de História. Discutimos sobre a importância da formação para o professor e sua implicação na prática cotidiana, tendo como suporte o texto Saberes docentes: dialogando com Tardif, Pimenta e Freire, de Block e Rausch (2014). Esta roda teve quatro questões norteadoras e objetivou refletir sobre a importância da formação para o professor e sua implicação na prática cotidiana. Tais discussões possibilitaram a reflexão de outras temáticas como: autoestima, planejamento, prática pedagógica, projeto de vida, visibilidade, reconhecimento e valorização profissional.

A quarta roda de conversa teve quatro questões norteadoras que buscaram saber quais eram os elementos que entrelaçavam a prática pedagógica e a identidade dos professores (as) que atuam na EJA. O tema dessa roda foi Prática pedagógica e identidade docente do(da) educador(a) de Jovens e Adultos. Nesse encontro, refletimos sobre os principais elementos que entrelaçam a prática pedagógica e a identidade dos professores da EJA, fazendo um paralelo com o texto de Pimenta (1996) intitulado Formação de professores, saberes da docência e identidade do professor.

O último encontro teve como temática A organização do trabalho pedagógico e suas implicações no aprendizado dos estudantes, cuja finalidade era promover uma discussão crítica acerca do planejamento e da organização do trabalho pedagógico e suas implicações no aprendizado dos educandos. Essa discussão foi orientada por quatro questões, a partir da categorização dos saberes docentes, apresentada por Paulo Freire (2011) em seu livro *Pedagogia da autonomia*, que aborda vários saberes necessários à prática educativa.

À medida que os dados foram sendo produzidos nas Rodas de Conversa, novos aspectos relacionados ao tema investigado foram sendo revelados pelos participantes da pesquisa, apontando os pontos necessários para a compreensão da realidade e sua possível superação. Nesse sentido, ressaltamos a importância da compreensão da subjetividade da pesquisa no âmbito educacional e da postura da pesquisadora que, por pertencer ao universo investigado, a partir de sua relação com os colaboradores, compreende a realidade à qual pertencem, construindo estratégias para intervir na problemática estudada.

Durante o desenvolvimento das rodas, o diálogo estabelecido entre o grupo favoreceu a troca e a construção de saberes. Nesse contexto, os colaboradores, de forma coletiva, refletiram sobre sua formação, atuação e prática pedagógica, expuseram suas inquietações em relação à desvalorização profissional, suas dificuldades de trabalhar em turmas de EJA e a necessidade de formação continuada para o aprimoramento do fazer docente.

A técnica escolhida para tratamento, análise e interpretação dos dados foi a análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (2016). Para o referido autor, a análise de conteúdo é constituída por várias técnicas a partir das quais se busca descrever o conteúdo emitido no processo de comunicação, seja ele por meio de textos orais ou de textos escritos. Esta estratégia busca analisar o que foi dito durante as comunicações no processo investigativo através do uso de técnicas como o questionário, rodas de conversas, registros, entre outros.

As etapas de análise foram organizadas segundo três fases:

[...] a pré-análise, que consiste na sistematização de ideias, leituras, impressões e orientações, hipóteses com objetivos definidos, no segundo momento é feito a exploração do material, aplicação das tomadas de decisões, por último o tratamento dos resultados que é inferência e interpretação que propicia a validação das informações. (BARDIN, 2016, p. 63).

A análise de conteúdo está pautada na interpretação das informações coletadas através das técnicas e instrumentos utilizados durante o processo da pesquisa, considerando o rigor da objetividade, da subjetividade e da ética.

Para dar início à coleta de informações por meio das rodas de conversa, elaborou-se um convite que foi enviado para escolas, direcionado para os colaboradores da pesquisa. O retorno com o aceite foi rápido, sob condição de que os encontros acontecessem em horário que os docentes envolvidos estivessem na escola nos dias de EC (Estudos Complementares), no noturno. Em reunião com a direção, coordenação e professores discutimos e chegamos ao consenso de que o melhor horário seria no período das 17 às 19h, com duração de duas horas de conversa.

2.2- CONHECENDO O LÓCUS DA INVESTIGAÇÃO: MILAGRES E SUA HISTÓRIA

O município de Milagres localiza-se no Estado da Bahia, na região econômica do Recôncavo Sul e Região Natural do Semiárido, entre as cidades de Feira de Santana e Jequié, às margens da rodovia BR-116. Possui atualmente uma área territorial de 308 km², que abrange o Distrito de Tartaruga, os povoados de Dez Réis, Lagoas, Duas Irmãs, Queixo-Quebrado, Bom Jesus, Gameleira, Ponto, Serra de Tartaruga, além de pequenas comunidades distribuídas por todo o município. (PME²,2015) Milagres limita-se ao Norte com os municípios de Itatim e Santa Terezinha; a Oeste com Iaçú e Nova Itarana; ao Sul com Brejões e ao Leste com Amargosa e Elísio Medrado (IBGE, 2010). A BR 116 se constitui como importante elemento econômico para o município de Milagres, como fonte de trabalho, lucro, mas também gera inúmeros problemas socioeconômicos que implicam no cotidiano das pessoas.

Embora o município esteja localizado na região econômica do Recôncavo Sul, o seu território está totalmente inserido no Polígono das Secas e está situado na Região Natural do Semiárido da Bahia. O seu território é marcado por uma exuberante paisagem sertaneja, formada por caatingas, serras, pediplanos, enormes

² Plano Municipal de Educação .

ilhas rochosas denominadas de *inselbergs*, que aparecem em meio a setores deprimidos do sertão. (Rosa,2007)

A emancipação desse pequeno município aconteceu no início da década de 1960 e aos poucos vem se consolidando como um destino turístico para a prática do Turismo Religioso. Esta expectativa se deve ao fato de o município receber todos os anos visitantes para a Festa da Padroeira Nossa Senhora de Brotas, que ocorre no dia 2 de fevereiro e reúne fiéis entre os meses de fevereiro e abril.

Neste período ocorre também outro relevante festejo popular: a Festa do Senhor do Bonfim e homenagem aos vaqueiros, que faz parte do calendário festivo da cidade, sendo celebrada desde a década de 1960. No último domingo de abril, romeiros, fiéis, apreciadores e pesquisadores de diversos locais do Brasil visitam a cidade em busca dos milagres e para pagar as graças alcançadas nas suas promessas.

Entre abril e maio outras celebrações e demonstrações de fé ocorrem na cidade, tais como o Domingo de Ramos (que antecede a Semana Santa), a Festa das Comunidades e a Romaria das Mães (que ocorre no domingo do mês de maio, dia das Mães). Nesta última, acontece celebração com missas, romarias e demonstrações públicas de que a fé do baiano é o que mantém vivas as tradições culturais locais e regionais.

Outro festejo que merece destaque é a Festa de São Cristóvão, padroeiro dos motoristas, na qual, além de uma grandiosa missa realizada no dia 25 de julho, ocorre a tradicional carreata e procissões em louvor ao Santo, gerando renda e aquecendo a economia local, possibilitando que o município de Milagres comece a ocupar um lugar de destaque dentro do contexto dos festejos religiosos e tradicionais do estado da Bahia.

A Festa do Vaqueiro é, com certeza, a festa mais tradicional do município, ocorrendo anualmente no último domingo de abril. A primeira celebração aconteceu em 1949, com uma missa seguida de uma procissão contando com a presença de Vaqueiros, figuras características da região de caatinga e a celebração culminava numa grande festa com a presença de milhares de visitantes em Praça Pública. Conta a história tradicional e local que o festejo ocorre até hoje para celebrar o renascimento de um vaqueiro que subiu o morro para tocar bois e, ao despencar lá do alto, gritou: "Valei-me, Nossa "Senhora! ". Ele e o cavalo salvaram-se, de maneira milagrosa. Os moradores atribuíram o milagre à

Nossa Senhora de Brotas, padroeira local. Atualmente a festa conserva sua tradição religiosa e histórica, mas também possui seu lado profano, com *shows* de grandes bandas, atraindo milhares de pessoas para o município com a famosa Festa dos Vaqueiros.

De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população em 2010 contava com 10.306 habitantes com estimativa para 2017 de aproximadamente 11.585 habitantes. O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal de 0,622 (IBGE, 2010).

2.3 CARACTERIZAÇÃO DOS COLABORADORES DA PESQUISA

O estudo contou com a participação de 21 colaboradoras (es), cinco professoras na faixa etária entre 30 e 50 anos; um coordenador que está na faixa etária entre 30 e 40 anos e quinze estudantes na faixa etária entre 15 a 45 anos.

Das cinco docentes, uma é formada em Magistério; outra é formada em História pelo Plano Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (o PARFOR); duas são formadas em Pedagogia; outra tem formação em Letras e o Coordenador é formado em Matemática.

Dos 15 estudantes que responderam o questionário, sete são do sexo masculino e oito são do sexo feminino e assumem diferentes ocupações profissionais: manicure, dona de casa, autônomo, agricultor, empregada doméstica, açougueiro, comerciante, pedreiro e auxiliar de informática. As docentes e o coordenador são concursados com carga horária de 40 horas. Duas professoras e o coordenador trabalham na mesma escola que a pesquisadora, que fica localizada na zona rural. Alguns também trabalham em outra unidade de ensino da rede municipal e/ou estadual, por meio do concurso, perfazendo uma carga horária de 60 horas. Quanto aos segmentos na EJA, os sujeitos da pesquisa estão distribuídos da seguinte forma: 05 docentes atuam nas classes da EJA em disciplinas diversas. O coordenador pedagógico durante o diurno leciona Matemática com turmas do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio e, para complementação de sua carga horária como coordenador, ainda ministra aula de Matemática em turmas dos eixos V e VII. Esses dados nos remetem a uma reflexão sobre o papel atribuído ao coordenador pedagógico, e a importância da formação para sua atuação frente às demandas e aos desafios enfrentados no âmbito escolar.

Para preservar a identidade das professoras e do coordenador que colaboraram com a pesquisa, estes serão identificados no texto com nomes de flores. A faixa etária, formação e o tempo de serviço dos professores e coordenador que atuam na Educação Básica e na Educação de Jovens e Adultos encontra-se distribuído conforme mostra o quadro abaixo:

QUADRO 1 – Docentes colaboradores da pesquisa

NOME	FAIXA ETÁRIA	FORMAÇÃO	TEMPO DE SERVIÇO	EXPERIÊNCIA NA EJA	CARGA HORÁRIA
MARGARIDA	35 a 40 anos	Graduada em Letras	19 anos	01 ano	40 horas
VIOLETA	30 a 35 anos	Graduada em Pedagogia	12 anos	01 ano	40 horas
ANGÉLICA	40 a 45 anos	Licenciada em História	12 anos	03 anos	40 horas
VERBENA	35 a 40 anos	Graduada em Pedagogia	11 anos	02 anos	40 horas
HORTÊNSIA	Acima de 50 anos	Magistério	31 anos	02 anos	40 horas
CRAVO	30 a 35 anos	Graduado Matemática	12 anos	01 anos	60 horas

Fonte: Material produzido pela pesquisadora, 2020.

A maioria destes profissionais estão com idades entre 30 a 45 anos, um percentual de 80%, e possui nível superior. Apenas uma tem formação em História. Outra está dentro da faixa etária acima de 50 anos, tem 31 anos de tempo de serviço, não possui nível superior. Esses profissionais trabalham também em turmas do ensino regular do Ensino Fundamental I, outros no Ensino Fundamental II e Ensino Médio e na Educação Infantil e não estão participando de nenhuma proposta formação continuada.

Essas informações nos mobilizam a refletir sobre experiências, práticas e a qualidade do trabalho docente no espaço escolar, assim como pensar nos desafios e nas possibilidades do fazer pedagógico, os quais implicam na prática docente e nas aprendizagens desenvolvidas no âmbito de algumas instituições de ensino onde prevalece uma concepção de que qualquer pessoa pode ensinar História, uma percepção de que a História ainda é uma disciplina decorativa. Assim, basta repetir o que está escrito nos livros didáticos e, em função disso, o professor habilitado em Letras, Pedagogia e/ou aquele que cursou apenas o Magistério pode dar aulas de História. É óbvio que qualquer professor pode fazer a discussão sobre alguns fatos históricos, mas estamos falando do profissional que domina o método e a História

enquanto campo disciplinar e a História enquanto ciência, procurando entender como elas se cruzam, dialogam e se apresentam em sala de aula.

Conforme explica Reis (2015), torna-se imprescindível o professor de História entender como a História se relaciona com as diferentes práticas humanas, destacando a importância de compreender como a História é produzida. Refletir sobre a teoria da História é pensar sobre o processo de interpretação da história e suas dimensões disciplinar (como ciência especializada), interdisciplinar (sua relação com outras disciplinas científicas) ou transdisciplinar (a relação do saber específico com a vida prática). Assim, diante da necessidade humana de interpretar o tempo e o pensamento histórico, trabalhar com ensino de História exige do professor experiências de sala de aula, pesquisa e estudos aprofundados, uma formação teórica que fornecem subsídios para interpretação dos conteúdos, orientações didáticas, além do reconhecimento e valorização pessoal como ponto chave para motivações do desempenho de suas funções, aspectos que implicam no crescimento profissional.

Nessa sequência de construção do conhecimento inerente ao processo de ensino é preciso considerar que os professores são profissionais em formação. Nesse sentido, entendemos que o coordenador pedagógico, por estar sempre acompanhando e orientando as ações pedagógicas a serem desenvolvidas em sala de aula, deve ser um dos colaboradores desta pesquisa.

Do ponto de vista do aprendente é preciso saber quem são os educandos, suas inquietações e expectativas em relação ao ensino de História, bem como os seus anseios, dentre outros aspectos que implicam no seu processo de aprendizagem. Por isso, foi relevante a colaboração dos estudantes nesse processo de investigação. Alguns desses educandos apresentam múltiplas experiências de trabalho e de vida prática, bem como vivências culturais e valores diversos, que são construídos ao longo de suas trajetórias, pois trazem consigo experiências de vida e conhecimentos informais acumulados que devem ser aproveitados pelos docentes, posto que é necessário o desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem tais experiências e interesses dos educandos com o conhecimento científico para que haja uma educação que atenda às demandas de cada perfil desses discentes.

Corroborando com essa afirmação, as Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação de Jovens e Adultos (2006, p. 29) enfatizam como ponto preponderante a compreensão sobre o perfil dos educandos da EJA, na medida em que,

compreender o perfil do educando da EJA requer conhecer a sua história, cultura e costumes, entendendo-o como um sujeito com diferentes experiências de vida e que em algum momento afastou-se da escola devido a fatores sociais, econômicos, políticos e/ou culturais.

Essa afirmação nos coloca diante de uma ponderação acerca dos perfis dos educandos que procuram a EJA para retomar seus estudos: pessoas jovens, adultas e idosas da classe trabalhadora, sujeitos integrantes das camadas populares, que vivem processos de exclusão educacional, social e racial, cuja maioria vive na condição de subemprego ou desemprego, oprimidos e excluídos pelo modelo de desenvolvimento econômico brasileiro. Conhecer não apenas os sujeitos em si, mas suas condições históricas, sociais, culturais, políticas e econômicas, aspectos que contribuem para a formação de suas identidades, pois os jovens e adultos caracterizam uma diversidade tanto no que diz respeito à história de cada um, suas condições de trabalho, renda, organização social e política e espaços sociais onde habitam. Identidades diversas que contemplam os diferentes contextos sociais e históricos, bem como as diferenças de raça, gênero, etnia, classe social, faixa etária, religião, dentre outros.

Percebe-se que os estudantes trabalhadores da EJA são sujeitos marcados pela diversidade histórica e sócioeconômica que requer uma formação que leve em conta seus interesses e condições de vida. Realidade que nos remete a refletir sobre o fazer pedagógico com um olhar atento, buscando atender as demandas de aprendizagem desses sujeitos heterogêneos.

Daí a importância da elaboração de uma proposta de formação continuada para professores de História que possa fornecer aos mesmos subsídios para nortear o seu trabalho em sala de aula, ressaltando a necessidade de compreensão sobre as especificidades dos sujeitos da EJA e suas singularidades, considerando-se que os sujeitos pertencentes às classes populares, sejam do campo ou da cidade, historicamente, herdaram do Estado uma educação pública marcada pela ausência de uma proposta pedagógica consistente e com uma estrutura física incapaz de satisfazer seus anseios e necessidades educacionais (FARIA; MASCOVITS, 2018).

O direito de aprendizagem para os alunos, jovens, adultos trabalhadores continuam sendo sonhado nos espaços escolares, aspectos agravados pelas

políticas de educação pública desprovidas de projetos que contemplem a inclusão e o respeito à diversidade racial e cultural, fatores que contribuem para o desraizamento do sujeito no sentido pertencente a um tempo histórico.

A aproximação do aluno com o ensino de História exige que o professor valorize o conhecimento e as experiências trazidas por ele. Do mesmo modo, é preciso que o ambiente de aprendizagem seja um compartilhamento de saberes, sendo que o papel do professor será aproximar os conteúdos de História de forma motivadora para o alunado. Conforme aponta Pinsky & Pinsky (2016, p. 28),

Cabe ao professor (...) aproximar o aluno dos personagens concretos da História, sem idealização, mostrando que gente como a gente vem fazendo História. 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. O verdadeiro potencial transformador da História é a oportunidade que ela oferece de praticar a "inclusão histórica.

Essa condição de aproximação do aluno com a História implica, essencialmente, no reconhecimento de sua experiência, tornando-se ponto de partida para o trabalho com os conteúdos, uma vez que essa prática auxilia o aluno a se identificar como sujeito da História e da produção do conhecimento. Consequentemente, entender que a História é construída por todos os homens, tendo em vista que ensinar História pressupõe, para o professor, necessidade de constante aperfeiçoamento, estudo, busca de metodologias e estratégias inovadoras adequadas aos conteúdos que serão estudados, bem como adequadas à realidade dos alunos. Portanto, o ensino de História deve estar comprometido com a realidade social, política e cultural na qual o aluno está inserido, oferecendo subsídios que possibilitem as mudanças necessárias no mundo que o cerca. Nesse contexto, o papel do professor de História é fundamental e essa dinâmica exige desse profissional planejamento, conhecimento, dedicação, compromisso político com o conhecimento.

3 PRÁTICA PEDAGÓGICA, FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO DE HISTÓRIA PARA JOVENS E ADULTOS: PRESSUPOSTOS LEGAIS E TEÓRICOS

Ensinar é inspirar histórias.
... quem ensina,
Traz em si as tintas
Da esperança.
Quem aprende
Utiliza estas tintas
Para pintar a vida
E escrever a alegria:
Com as suas mais perfeitas palavras,
E com as suas mais belas cores.

Aluísio Cavalcante Júnior, 2015

Os versos de Cavalcante Jr. nos levam a pensar sobre a importância da diversidade de elementos que mobilizam a criatividade do ensinar, do aprender e das implicações destes elementos no contexto escolar, assim como das práticas educativas, do papel do professor como mediador do conhecimento e da educação como ferramenta de transformação e de formação humana e da dimensão das possibilidades de ensino e aprendizagem, das estratégias e técnicas utilizadas como instrumentos de compreensão do processo de construção de conhecimentos acerca de uma dada realidade e o que podemos fazer, a partir dos conhecimentos adquiridos, para transformar vida.

Pensar na formação docente e na possibilidade de transformações no âmbito escolar torna-se imprescindível para melhoria da qualidade de ensino, uma vez que a formação favorece a ampliação intelectual do profissional e estimula a atribuição de novos significados às práticas docentes.

Essa afirmação nos levam a questionar sobre quais são os espaços formativos que os professores frequentam, além dos muros da escola para instrumentalizarem o seu trabalho com ensino de História voltado para estudantes da EJA, uma vez que, a formação depende de vontade pessoal e exige inclusive, tempo para o ócio, pois o professor precisa de tempo para fazer uma leitura, além do material didático e compreender a necessidade de participar de encontros formativos, além da escola, que fortaleçam sua prática para mobilização dos conteúdos de História trabalhados nessa modalidade de ensino.

A prática pedagógica do professor de História segundo Schmidt e Cainelli (2004, p. 34) “[...] ajuda o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias

para aprender a pensar historicamente, o saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançando os germes do histórico”. Assim, entende-se, que a formação docente reflete na prática pedagógica do professor por fornecer-lhe subsídios indispensáveis para transformação de temas, conteúdos e problemáticas em narrativas históricas de cada aula desenvolvida nas turmas de EJA. Nesse contexto, é preciso reconhecer que o aluno é um ser social e político, sujeito da própria aprendizagem e, por isso, ensinar História na Educação de Jovens e Adultos, conforme aponta Bezerra (2016), exige a utilização de metodologias apropriadas para a construção de conhecimentos históricos para que o estudante possa apropriar-se de um olhar consciente sobre sua própria história e sobre a sociedade em que vivemos.

Nesse processo de aprendizagem, cabe ao professor o papel de mediador entre o aluno e a produção do conhecimento historicamente construído, incorporando novas produções históricas e temas do cotidiano para fazer a transposição didática do saber científico a ser ensinado nas instituições de ensino. A preocupação com novas formas de abordar o ensino de História na sala de aula vislumbra transformações e ao mesmo tempo nos remete a uma reflexão sobre os desafios que o professor enfrenta na Educação de Jovens e Adultos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), através da Resolução n. 1, de 5 de julho de 2000, sugerem que o docente na EJA focalize sua práxis pedagógica baseada nas especificidades inerentes à modalidade de ensino em que atua. No entanto, mesmo depois de 24 anos da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN-9.394/96), entendemos que a EJA ainda é colocada à margem e seus docentes precisam refletir sobre seu fazer docente e sua influência na aprendizagem dos alunos como pauta de reivindicação para que a educação nesta modalidade de ensino seja de fato um direito conquistado. Nesse sentido, é de fundamental importância refletir sobre o fazer pedagógico na perspectiva da formação continuada para professores de História no campo da EJA, conduzindo-os à conscientização sobre a importância de reconhecer a necessidade de adequação de práticas pedagógicas às especificidades dessa modalidade, percebendo que a formação docente fortalece e enriquece o aprendizado dos alunos.

Embora todo o tempo, as discussões acerca da necessidade da mudança de práticas pedagógicas na modalidade EJA estejam atribuídas somente aos docentes, é preciso compreender que essa mudança deve também vir da sociedade e do Estado que carecem enxergar a educação como direito e não como barreira. Pois,

isolado o professor pode fazer a diferença, mas não consegue fazer uma mudança substancial, a não ser a validação do seu trabalho de sala aula.

A seguir vamos relacionar alguns pontos entre a prática pedagógica e a formação docente como elemento importante na efetivação da teoria e da prática no ensino de História na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

3.1 PRÁTICA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DOCENTE: PREMISSAS NECESSÁRIAS PARA CONCRETIZAÇÃO DA TEORIA E PRÁTICA NO ENSINO DE HISTÓRIA NA EJA

A prática pedagógica consiste em um conjunto de ações que buscam transformar a realidade de ensino e aprendizagem nutrida pela relação entre teoria e prática, compreendendo que a prática é a expressão do saber docente. (TARDIF, 2008). Em um processo dinâmico de ensino, o professor faz um movimento de reflexão sobre seu modo de ser, pensar e estar no mundo, reconhecendo a importância de seu papel na sociedade no sentido de intervir e transformar a realidade.

De acordo com a visão freireana, práxis é a condição do ser humano que reflete sobre sua ação. Sem ela, “[...] é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (FREIRE, 1987, p. 38). Entendemos que ações educativas exigem tanto do professor quanto do aluno um posicionamento de reconhecimento e emancipação humana e, para tanto, o fazer do professor não pode ser desenvolvido sem a ação e a reflexão dos outros se seu compromisso é o da liberdade (FREIRE, 1987).

Sendo assim, a práxis pedagógica tem a condição humana como possibilidade de transformação e capacidade para compreensão e intervenção na realidade do mundo que o cerca. Nesse sentido, a práxis pedagógica exige de nós, pesquisadores e professores, estudos teóricos e consciência política. O professor que almeja mudanças na organização do trabalho escolar e na sociedade precisa compreender que a práxis possui elementos eficazes que garantem a sua existência no campo profissional e a formação docente é um ato que interfere direta ou indiretamente nas ações pedagógicas.

Tanto a prática pedagógica quanto a formação docente devem ser objetos contínuos de reflexão do professor comprometido com sua função de mediar o conhecimento em sala de aula para os seus alunos. Trata-se de ações concretas,

onde o educador pode fazer as modificações necessárias na sala de aula e neste processo avalia sua relação entre teoria e prática, promovendo atividades idealizadas que pressupõem a intervenção e a transformação da prática do ensino e da aprendizagem

A todo instante, em qualquer espaço, tempo, contexto e nível de ensino, o professor precisa de formação contínua, um aperfeiçoamento para atender as demandas da modalidade de ensino em que atua. Conforme destaca o Parecer CNE/CEB n. 11/2000 sobre a necessidade da formação de professores para EJA:

Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer. (BRASIL, 2000, p. 56)

A preocupação em aperfeiçoar a prática do professor de EJA na perspectiva de uma ação dialógica reporta-nos para uma reflexão sobre a importância das contribuições trazidas pelos movimentos populares de educação e cultura, a partir do trabalho de Paulo Freire, nas diversas obras por ele publicadas desde a década de 1960, onde propagava uma educação emancipatória e a esperança de ter o professor como agente político na sociedade, ideia que foi retomada pelo Parecer CNE/CEB nº11/2000, preocupado com a postura e a responsabilidade profissional do professor e pautado na necessidade de adaptar a prática pedagógica à realidade dessa modalidade de ensino, bem como a relevância da formação docente, tendo em vista que a prática deve estar alicerçada a um embasamento teórico.

A prática nos cursos de formação de professores geralmente acontece através de um modelo aplicacionista, conforme pontua Tardif (2008). Nesse processo, os alunos passam alguns anos assistindo aulas baseadas em disciplinas para depois, ou simultaneamente, aplicarem esses conhecimentos na forma de estágios. Na lógica disciplinar, o conhecimento se sobrepõe à ação, pois, numa disciplina aprender é conhecer, mas, numa prática aprender é fazer e conhecer fazendo são indissociáveis. Assim, tratando-se do ensino de História na EJA, o conhecimento do profissional deve manter uma relação intrínseca sujeito/objeto,

potencial intelectual, capacidade para extrair informações válidas, favorecendo aos alunos a compreensão do contexto histórico acerca de tal objeto.

A formação do professor tanto inicial quanto continuada precisa ser consistente, crítica e reflexiva, capaz de fornecer os aportes teóricos e práticos para o desempenho das suas capacidades intelectuais, direcionando-o ao seu fazer pedagógico (NIKITIUK, 2012). O conhecimento teórico e prático do professor é um elemento crucial para superação das dificuldades de aprendizagem e para fornecer condições para apontar novas possibilidades de ensino e aprendizagem.

Torna-se importante destacar que as discussões acerca da aprendizagem serão focadas na formação do docente, por entender que esse é o desafio permanente do professor no sentido de repensar seu fazer pedagógico, buscar respostas para as questões que a prática cotidiana lhe apresenta, principalmente para trabalhar com estudantes que frequentam a EJA.

Conforme afirma Freire (1994), esses alunos vivem sob o contexto da exclusão social, visto que, todos os seres humanos estão inseridos numa sociedade marcada pelos avanços das inovações tecnológicas e da abundância no modo de produção do sistema capitalista. No entanto, essa mesma sociedade, com seus projetos de desenvolvimento desenfreado, exclui homens e mulheres que não conseguiram concluir seus estudos do exercício da cidadania, gerando desigualdade social, preconceito, fome, miséria e desemprego. Nesse contexto, compreende-se que o ensino de História pode fornecer subsídios para que esses jovens e adultos trabalhadores ampliem sua visão crítica a respeito da realidade que os cerca, visando à transformação das condições de existência através de luta, diálogo, resistência e persistência.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) ao longo de sua história tem sido pautada por novos paradigmas e aportes teóricos específicos para responder aos dilemas e inquietações quanto ao ensino nesta modalidade, mostrando a necessidade de redimensionar as ações educativas de acordo com a realidade dos sujeitos coletivos. Os saberes da docência, assim como os pedagógicos, curriculares e metodológicos são aspectos que evidenciam uma reflexão crítica sobre a formação docente e seu fazer pedagógico.

De acordo com Tardif (2002, p. 63), “[...] os saberes da docência, da experiência, da didática e curricular” são elementos importantes para o desenvolvimento do trabalho pedagógico de todo professor, pois na medida em que

assume o ato de ensinar com compromisso, preocupa-se com o processo educativo dos alunos e com a sequência na organização metodológica do processo de ensinar, considerando o percurso sócio-histórico e cultural dos alunos e a função social da escola. No que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos, a organização pedagógica a ser desenvolvida em sala de aula deve atender às especificidades dessa modalidade de ensino. Dessa forma, o professor como agente produtor do conhecimento deve incentivar e estimular a aprendizagem desses jovens e adultos assumindo uma postura atualizada, inovando, criando e recriando alternativas pedagógicas adequadas a partir das necessidades apresentadas pelos estudantes, posto que a inovação em sala de aula é uma estratégia que favorece a mobilização de conhecimento e facilita a compreensão dos estudantes sobre o conteúdo trabalhado.

Conforme destaca Perrenoud (2002), a capacidade de inovação, negociação e ressignificação da prática é decisiva, pois ela passa por uma reflexão sobre a experiência que favorece a construção de novos saberes. No entanto, para que a prática pedagógica do professor possa trazer ganhos à formação dos alunos é preciso que ele se aproprie de um fazer pedagógico inovador. Além disso, precisa estar aberto para a mudança, o diálogo e apto a refletir sobre suas práticas com a finalidade de mediar a aprendizagem dos alunos em sala de aula, tendo em vista que o processo de aprendizagem do sujeito da EJA necessita de diferentes estratégias pedagógicas como estímulos para construção e sistematização do conhecimento. Neste sentido, Freire (1996, p. 38), nos adverte que “[...] ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”. Para o autor, a prática docente crítica e reflexiva requer saberes didáticos, pedagógicos e metodológicos que envolvem um movimento dinâmico e dialético entre a prática e a teoria.

É sabido que em sala de aula o professor é ator de sua prática, no entanto, toda atuação profissional deve ser aprimorada. A prática constante da pesquisa e da leitura no cotidiano do professor é um fator primordial para ampliação das competências necessárias para sua atualização e melhor desempenho em sala de aula. A pesquisa como princípio educativo oferece condições para construção de caminhos que norteiam e/ou orientam a prática de ensino, assim, o professor deve ser um “pesquisador, socializador e motivador” como advoga Demo (2006,48), tendo em vista que, a pesquisa implica na prática pedagógica, desse modo, torna-se indissociável no processo educativo. Freire (1996), ao trazer reflexões sobre o

trabalho docente, destaca a necessidade da compreensão a respeito da relevância da pesquisa contínua para a formação do professor. Segundo o autor, ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou construção. Partindo dessa premissa, nota-se que no ofício da docência vários fatores influenciam o desempenho profissional do professor, o que pode ser evidenciado através da aquisição de novos saberes visando à construção e reconstrução de conhecimentos que unem o sujeito ao objeto, levando em consideração os diferentes níveis de ensino.

É nesse contexto que autoras como Pimenta (2011) e Alarcão (2011) refletem sobre a construção de saberes pedagógicos e suas influências na experiência docente. As autoras consideram a atividade docente como expressão dos saberes pedagógicos que são construídos de acordo com a interação dos sujeitos com os diferentes contextos sociais. Essa construção só será possível quando o educador for capaz de conciliar o saber da experiência com a tomada de decisões, levando em conta a realidade dos alunos e o nível de ensino. Para que essa realidade seja transformada, Pimenta (2012, p. 52) argumenta que

O professor, na heterogeneidade de seu trabalho, está sempre diante de situações complexas, as quais devem encontrar respostas, repetitivas ou criativas, dependendo de sua capacidade e habilidade de leitura da realidade e do contexto, que pode facilitar ou dificultar sua prática.

A execução do trabalho docente exige a busca constante da pesquisa, processo que viabiliza a produção de novos conhecimentos e a concretização destes na prática. Atividades que facilitam na compreensão dos contextos históricos, sociais, culturais, políticos e econômicos de todos envolvidos no processo educativo.

O contexto da educação atual exige dos professores renovação de suas práticas pedagógicas, adequação e adaptação à realidade dos alunos em conformidade com as demandas das novas metas das políticas públicas educacionais vigentes. Um ensino que requer um entendimento articulado e contextualizado com o conhecimento teórico e prático direcionado ao ensino de História. Tardif (2002), afirma que a prática pedagógica é construída no processo de aprender e conhecer fazendo, demonstrando, assim, a importância da relação intrínseca entre teoria e prática, concluindo-se que o conhecimento se dá mediante a construção do objeto a se conhecer e pela prática.

Para essa perspectiva, a formação continuada é indispensável para o aperfeiçoamento do trabalho do professor em sala de aula, visto que, o saber ao ser construído e conquistado pelo docente, logo é constituído em sua prática.

A relevância atribuída à formação continuada e à contribuição dos saberes adquiridos nas ações e funções dos profissionais da educação é corroborada por Feldmann (2009, p. 231) quando argumenta que é preciso

Uma formação que favoreça a aliança da teoria com a prática, a associação entre pensar e o fazer de forma contextualizada, o planejar e o executar, o dirigir e o participar, o saber fazer e o cobrar, o criar e o exercitar atitudes de cooperação, colaboração, integração, de respeito mútuo, atitudes de liderar a equipe e relacionar-se de forma humana, de comunicar e ouvir, teorizar e construir conhecimentos, desconstruir e construir novos cenários escolares, de motivar e ser motivado, enfim de desenvolver-se como pessoa e profissional.

Percebe-se que o desempenho das ações pedagógicas depende de vários atributos que implicam nas tomadas de decisões, na aquisição do conhecimento necessário para o fazer docente e na obtenção de melhores resultados tanto para quem ensina quanto para quem aprende, portanto, a formação continuada de professores deve ser entendida como um processo permanente de aprimoramento dos saberes inerentes à atividade profissional com a finalidade de assegurar um trabalho pedagógico com qualidade e melhores resultados, pois o fazer pedagógico implica no domínio complexo de uma multiplicidade de saberes. Pensar na formação docente e nos diversos saberes que o professor precisa ter para exercer sua profissão torna-se imprescindível para atender às expectativas de ensino no contexto atual em que vivemos.

Não podemos negar que ensinar na atual conjuntura que se encontra a educação brasileira não é simples tarefa para o professor devido às muitas variáveis que influenciam o exercício docente, porém, é preciso que ele compreenda que é necessário buscar constantemente saberes inerentes para exercer o ofício de sua profissão, tendo em vista que, como afirma Freire (2011), o ato de ensinar exige vários saberes docentes e aponta essas três dimensões: a) as referentes à prática docente, ao exercício da profissão; b) as referentes ao processo de ensinar, em que ensinar não é transferir conhecimento; c) as referentes à especificidade da espécie, em que ensinar é uma especificidade humana. Para se apropriar dessas três dimensões, o professor precisa entender que ensinar exige várias competências e

saberes, uma vez que o ofício de sua profissão requer habilidades e conhecimentos para aguçar a curiosidade dos alunos e promover a aprendizagem dos mesmos.

O papel do professor é dar significado às aulas e entender que os alunos jovens e adultos possuem trajetórias de vida repletas de experiências que requerem um olhar sensível e reflexivo sobre o aprimoramento de práticas pedagógicas de modo a atender adequadamente às especificidades da Educação de Jovens e Adultos, evidenciando o reconhecimento de que os professores devem estar inseridos no processo de formação permanente, sobretudo nessa modalidade de ensino. Embora o direito à formação inicial e/ou contínua esteja assegurado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, sua concretização na prática não acontece, pois ainda não temos uma política pública com amplitude para atender à formação inicial de professores nem tão pouco para assegurar a continuidade do processo formativo daqueles que já estão imersos na carreira docente.

Está prescrita no Artigo 67 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN nº 9394/96 a valorização do profissional da educação, plano de carreira do magistério público, aperfeiçoamento profissional continuado, remuneração, piso salarial profissional, condições adequadas de trabalho, dentre outros direitos. Embora exista uma legislação que estabelece meios que visam à melhoria e ao bem-estar do profissional, na maioria das vezes na prática, salvo algumas exceções, por questões políticas, isso não se aplica, uma vez que as mudanças na política educacional ocorrem de acordo com a ideologia política de cada gestão governamental. Assim, a cada mandato político, o governante muda a política educacional, se não totalmente, grande parte, realizando remendos, apresentando-se mudanças que nem sempre são significativas, mas sim contraditórias e retroativas. Esse não reconhecimento e a não valorização do papel do professor na sociedade interferem na melhoria da qualidade do ensino público ministrado não só para as crianças, mas também para jovens, adultos e idosos.

É fundamental pensar na desmobilização do Estado e da sociedade para amparar a modalidade de ensino da EJA. Esse descompromisso tem um propósito, a falta de investimento e a desvalorização da Educação de Jovens e Adultos tem uma intencionalidade, que é justamente de alijar da sociedade, os grupos humanos constituídos por homens e mulheres, negros, negras e pobres. É preciso enxergar a escola como aparelho ideológico do Estado, e entender que a escola é uma agência

que transforma, mas também ajuda a manter os sujeitos em seus respectivos lugares.

Sabemos que os estudos e discussões a respeito da Educação de Jovens e Adultos nos cursos de Licenciatura ainda são insuficientes para atender às demandas que surgem na sala de aula. Para amenizar essa defasagem, a formação continuada ao longo da carreira profissional poderia contribuir para o aprimoramento da prática pedagógica desses docentes, considerando-se que na troca de experiências com seus pares uma ação mais eficiente poderia ser construída levando os docentes à elaboração de propostas de atividades significativas, que levem em conta a diversidade sociocultural dos estudantes, conseqüentemente, melhorando o desenvolvimento das ações metodológicas e pedagógicas (FERREIRA, 2009).

O trabalho do professor em sala de aula faz toda diferença, na medida em que ele se preocupa com a aprendizagem do aluno, independente das políticas públicas e programas. Entretanto, ensinar depende do preparo e da formação do professor para identificação das condições efetivas de aprendizagem e elaboração de propostas pedagógicas que considerem as reais necessidades dos alunos. Esses requisitos são preconizados no PARECER CEB/CNE 11/2000 (p. 55), quando explica que "é preciso que a formação dos docentes voltados para EJA, em qualquer nível formativo se dêem correlações entre os conteúdos das áreas de conhecimento e o universo de valores e modos de vida de seus alunos."

O papel do professor em sala de aula é favorecer o aprendizado dos alunos através da apresentação de temas relacionados ao cotidiano dos mesmos, estimulando a participação, fazendo com que todos sintam-se estimulados para questionar sobre os problemas do mundo que os cerca, no entanto, é necessário que os docentes vinculem os conteúdos curriculares ao contexto sociocultural dos estudantes, facilitando a compreensão dos conhecimentos que são inerentes para sua formação.

O trabalho pedagógico destinado à EJA torna-se importante e significativo se forem consideradas as histórias da vida cotidiana e os saberes que os educandos trazem para sala de aula, reflexões que nos remetem a pensar sobre o currículo proposto para esse público que deve possibilitar a ressignificação da prática docente. Atualmente, uma das premissas da escola é trabalhar com vários conhecimentos existentes, problematizá-los e construir assim um currículo que

dialogue com as diferenças e a singularidade dos educandos contemplando as necessidades dos sujeitos coletivos e heterogêneos em sala de aula.

Tendo em vista que o trabalho docente é enriquecido através de várias fontes de conhecimentos que dão real significado para suas práxis, isso significa dizer que:

O saber pedagógico é o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola onde atua. A prática docente é, simultaneamente, expressão desse saber pedagógico construído e fonte de seu desenvolvimento. (PIMENTA, 2012, p. 49)

O trabalho pedagógico depende do conhecimento que o professor mobiliza e constrói durante sua prática cotidiana. Entende-se que esse saber está relacionado com sua história de vida e profissão, com sua relação com os alunos, com os momentos de formação continuada, das trocas de experiências com seus pares e do seu contato com o mundo que o cerca, embasado na reflexão, no aprender, nos acertos e erros, pois somos seres inconclusos.

3.2 AS MODIFICAÇÕES HISTORIOGRÁFICAS E NO ENSINO DE HISTÓRIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR NOS SÉCULOS XIX E XX

Podemos compreender a História enquanto uma construção de fatos que se relacionam com diferentes contextos políticos, culturais, econômicos e com as produções científicas que validam o conhecimento que deve ser ensinado nos âmbitos escolares. Partindo desse pressuposto, a História como disciplina escolar corresponde às expectativas e aos padrões das produções científicas de determinada temporalidade histórica.

A História como disciplina escolar surgiu no século XIX, na França, no contexto dos movimentos de laicização da sociedade e das constituições das nações modernas sob hegemonia burguesa. Tinha como objetivo criar a genealogia da nação e o estado da mudança, buscava a construção de uma identidade nacional, sustentada no discurso enciclopédico, no método científico e nas concepções positivistas, pressupostos que orientaram o sentido da História tanto como ciência como disciplina. A finalidade principal da História era reconstruir o passado como tal, revelando heróis e fatos marcantes, apresentando estudos que tinham uma visão eurocêntrica, que se preocupava apenas com aspectos políticos, ignorando as

causas que moviam os homens, exaltando os vencedores, omitindo a participação das camadas menos favorecidas e dos vencidos. À luz dessas afirmações, o início do ensino de História no Brasil era descrito a partir dos feitos dos grandes homens. (FONSECA,2009).

A incorporação do Ensino de História nos currículos das escolas públicas brasileiras no século XIX perpassa por vários caminhos, enfrentando inúmeros desafios e dificuldades para construir conhecimentos inerentes à formação de cidadãos críticos e autônomos. No Brasil, o ensino de História foi implantado no “Colégio Dom Pedro II no Rio de Janeiro, disciplina que foi sustentada por diferentes concepções de História e tendências historiográficas” (SCHMIDT; CAINELLI, 2009.p.12).

Logo de início ensinou-se a História ocidental, vista como a verdadeira História da civilização. A História da pátria surgia como um complemento, ocupando um papel secundário. Era um ensino que objetivava preparar as elites para o exercício do poder e direcionar a ordem da sociedade. Logo nas primeiras reformas republicanas até a década de 80, buscava-se formar o cidadão, dando-lhe a consciência de pertencer a uma nação que se consolidava conforme os ideais da democracia liberal. (SCHMIDT; CAINELLI, 2009)

Observa-se que o ensino de História visava atender uma sociedade que não pensasse por si só, pois esse ensino surgia como mero suplemento da História europeia, não permitia o desenvolvimento da criticidade intelectual, jamais consideraria o aprendente como protagonista. Relegada aos anos finais do ginásio, com número insignificante de aulas, sem estrutura própria, consistia em um repositório de biografias de homens ilustres, de datas e batalhas (NADAI, 1993). Com o advento da República houve diversos desafios acerca disso, buscou-se um ensino cívico voltado para a constituição de um Estado patriótico. Com isso, o currículo foi transformado a fim de atender às necessidades do poder político vigente. A História Nacional identificou-se com a História da Pátria, cuja incumbência juntamente com a História da Civilização era de integrar o povo brasileiro à moderna civilização ocidental. Assim, o ensino de História era entendido como o alicerce da pedagogia do cidadão, onde seus conteúdos deveriam enfatizar as tradições de um passado homogêneo, com efeitos gloriosos de célebres personagens históricos nas lutas pela defesa do território e da unidade formadora da nacionalidade.

Para Schmidt e Cainelli (2009), mesmo após a Proclamação da República a proposta para o ensino de História continuou sendo a da História da Europa, a principal referência nos conteúdos ensinados na disciplina de História. As autoras afirmam que a partir de 1860 as escolas primárias e secundárias começaram a incluir em seus programas a História nacional que tinha como responsabilidade formar cidadãos.

A História estudada mesmo após o período republicano nas escolas públicas brasileira foi a História da Europa Ocidental, apresentada como a verdadeira História da Civilização, focalizando-se nos fatos políticos através de um repositório de biografia de personagens ilustres, datas e batalha. O ensino era centrado no conhecimento pronto e acabado. À luz dessas informações pensamos sobre o ensino de História, em que seus conteúdos e a forma de ensinar não tinha o aluno como produtor e/ou parte integrante da História e sim como mero expectador, o que nos inquieta saber de que forma esse ensino contribuía para a formação de cidadãos.

É válido ressaltar que nesse contexto histórico, o cidadão não exercia plenamente a sua cidadania, ou seja, não tinha direitos políticos, civis e sociais, tratava-se mais de uma cidadania cívica, de defesa e amor a pátria. A educação é uma ferramenta para que o indivíduo possa exercer sua cidadania, tendo em vista que auxilia-o na compreensão de seus direitos, bem como na sua capacidade para cobrar das autoridades ações que visem a promoção de sua liberdade, justiça social, desenvolvimento econômico. O processo de cidadania iniciou-se a partir da aquisição dos direitos civis (a vida, liberdade, igualdade perante a lei e justiça). Porém nem todos os países com seus governos respeitaram a aquisição desses direitos, o que favoreceu a exploração dos sujeitos por grupos econômicos, políticos entre outros.

De acordo com Carvalho (2015), no Brasil no período dos governos militares, de Vargas e João Goulart houve ênfase nos direitos sociais, o objetivo dessa ação era manipular alguns direitos a exemplo de saúde, educação, transporte, previdência social e trabalho, com o propósito de silenciar a população, principalmente os grupos que poderiam se manifestar contra a redução dos direitos civis e políticos.

Contudo, no que concerne à educação básica para formação humana, pensar nos conhecimentos e conceitos históricos é o objetivo principal da História. Para

tanto, essa afirmação nos leva a refletir sobre outra questão, como aponta Laville (1999, p. 135):

Enquanto na maioria dos países se diz que o objetivo do ensino de história é desenvolver nos alunos as capacidades de que o cidadão precisa para participar da sociedade de maneira autônoma e refletida, o ensino de história, ainda é, muitas vezes, reduzido a uma narrativa fechada, destinada a moldar as consciências e a ditar as obrigações e os comportamentos para com a nação.

Essa reflexão evidencia que, apesar de ser propagado no cerne educacional que o ensino de História é uma ferramenta propícia para ampliação do raciocínio crítico do indivíduo, na prática isso não acontecia, devido a muitos fatores que impediam o desenvolvimento de uma educação emancipatória e humanizada, através de um ensino que não contribuía para a formação consciente, nem tampouco autônoma.

Durante muito tempo, o ensino de História esteve atrelado a uma visão eurocêntrica, que tinha como finalidade construir uma identidade nacional para o povo brasileiro, cujo ensino estava embasado nos ideais positivistas, aspectos estes que o tornaram alvo de muitas críticas por ter uma estruturação de conteúdos organizada de forma linear e cronológica, focalizando os fatos históricos, os heróis ilustres, tendo a política nacionalista como principal objeto de estudo através do livro didático (SCHMIDT; CAINELLI, 2009). Tal visão nos passa a ideia de que a História é feita pelos personagens importantes, construída por uma narrativa afirmativa com sucessão de acontecimentos, portanto, ela era vista como verdade inquestionável. A partir de críticas, debates e discussões de estudiosos, pesquisadores e historiadores foi instituído para o ensino de História um novo projeto, não para fazer História, mas para ensinar História, com um olhar que partia do micro para a macroanálise. Um olhar da História sobre o sujeito histórico e o papel que este sujeito desempenha na formação da História.

O desafio permanente do professor com o ensino de História no cenário atual está relacionado ao um problema epistemológico, salvo algumas exceções, devido à falta de estranhamento com o objeto de estudo, e com isso descreve o que está escrito na historiografia, ficando preso ao objeto, não ousa extrapolar, ir além do que está posto nos livros didáticos. Talvez essa lacuna se deva ao processo de formação do professor, evidenciando a dificuldade do professor em se constituir como pesquisador de sua própria prática.

Em meados do século XX, vários estados brasileiros se organizaram e reestruturaram seus currículos escolares. Período marcado por discussões e debates em torno do ensino de História, os quais refletiam sobre as novas concepções que deveriam servir de referência para os conteúdos e as metodologias de ensino. O objetivo dessas reformulações era recolocar professores e alunos como sujeitos da História e da produção do conhecimento histórico. Era uma proposta desafiadora que buscava superar o tradicionalismo do ensino trabalhado na maioria das escolas públicas brasileiras nas quais o ensino era centrado na figura do professor como transmissor do saber pronto e acabado e o aluno era considerado receptor passivo do conhecimento histórico (SCHMIDT; CAINELLI, 2009).

Essa estrutura de ensino perdurou na sociedade por muito tempo, surgindo mudanças a partir da década de 1980, período marcado por diversos debates acerca de questões relacionadas ao ensino de História, a qual era vista como ferramenta propícia para um ensino crítico através de temáticas que estivessem relacionadas ao cotidiano do aluno, tornando-o protagonista de suas próprias histórias e não como mero espectador de uma história determinada e produzida pelos grandes personagens dos livros didáticos.

Na tentativa de melhorar a qualidade do ensino e da adequação do currículo às necessidades de aprendizagem dos alunos foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997, 1998). Tais documentos propunham uma modificação na estrutura dos conteúdos organizados no currículo, dando ênfase às inovações metodológicas na busca de novos caminhos, com propostas pedagógicas que possibilitassem a participação ativa dos educandos, privilegiando a “[...] aprendizagem como processo e não apenas como produto para ser medido através de notas classificatórias”, como defende Luckesi (2005, p.150).

É válido salientar que embora os PCNS apresentem uma proposta que afirma ser comprometida com a cidadania e a diversidade e aponte uma flexibilidade na seleção dos conteúdos e inovações metodológicas como possibilidades de ensinar e aprender, prevalece a proposição de uma estrutura de organização curricular hierarquizada e centralizadora, tendo em vista que os professores que atuam na educação básica não participaram da elaboração do documento para emitirem suas opiniões. Outro agravante foi ausência de formação continuada para os profissionais desenvolverem seu trabalho conforme estabelece a proposta dos PCNS, pois,

embora o MEC tivesse instituído o programa Parâmetros em Ação³ com essa finalidade, nem todos os municípios brasileiros aderiram a essa proposta. Tal estrutura transformou os docentes apenas em cumpridores de tarefas pré-estabelecidas, limitando o diálogo e a relação entre a escola, o professor e o aluno. O documento estabelece uma orientação pedagógica, porém, na prática existem barreiras que implicam na não efetivação do ensino em sala de aula.

O ensino de História se destaca por mudanças marcantes na tradição escolar que o caracterizavam como um estudo sobre um passado criado para sedimentar uma origem branca e cristã, apresentada por uma sucessão cronológica de realizações de “grandes homens” para uma “nova” disciplina constituída sob paradigmas metodológicos que buscam incorporar a multiplicidade de sujeitos construtores da nação brasileira e da história mundial.

O professor de História no século XIX estava preocupado apenas em transmitir os conteúdos que estavam postos no livro didático e com o academicismo, apresentando dificuldade em aproximar o saber acadêmico do saber escolar, assim, o conhecimento transmitido em sala de aula não dialogava com outros saberes, uma vez que o ensino estava limitado aos padrões acadêmicos ou científicos. A História era vista como verdade absoluta, de modo que essa cientificação acarretou a separação da pesquisa histórica e do ensino da História, e do pesquisador e professor, posto que o pesquisador produzia o conhecimento que o professor deveria reproduzir em sala de aula, sem relacionar com eventos que ocorriam no mundo. Assim, como aponta Rüsen (2006), a tarefa da Didática da História era transmitir o conhecimento, sem participar do discurso.

A crise metodológica do ensino de História é fruto de um processo histórico da própria institucionalização da História tanto como ciência como disciplina escolar que não verificava a sua significância para o cotidiano das pessoas. A partir de um novo olhar acerca da epistemologia da História como ponto de partida para

³ Programa desenvolvido a partir de 1998 pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (SEF/MEC), cujo objetivo era a formação continuada de professores, de forma a facilitar a leitura, análise, discussão e implementação dos Parâmetros e dos Referenciais Curriculares Nacionais. Dirigido a professores, diretores, orientadores, supervisores e equipes técnicas das secretarias de Educação estaduais, municipais e do Distrito Federal. Além disso, o programa tinha como objetivo apoiar os sistemas de ensino orientando-os na formulação e no desenvolvimento de projetos educativos e de formação do exercício profissional de professores, formadores, coordenadores, técnicos e especialistas.

inovações nas discussões sobre o ensino de História houve uma preocupação com as possibilidades da interação entre a didática, o ensino de História, teoria e prática com a finalidade de promover mudanças curriculares para o ensino de História visando à melhoria do ensino e aprendizado, gerando a necessidade de constituir bases legais com diversos dispositivos com objetivo de melhorar a qualidade da educação, e da História como disciplina nos campos escolares, porém, apesar da história ter passado por várias mudanças no campo teórico, isso não aconteceu na prática.

O ensino de História passou por numerosas transformações, mas com poucas mudanças no âmbito escolar. A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de n. 9.394/96 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997; 1998), a História ensinada passa a ser vista como história de todos os homens. Foram incluídas, então, no currículo escolar as novas construções historiográficas, dentre elas a história econômica, cultural e social. Foram inseridos também estudos que trouxeram outras possibilidades para construção do conhecimento e aprendizagem focalizando não mais nos fatos históricos, mas na análise do processo histórico e nas experiências dos sujeitos que fazem parte da História. Além desses conhecimentos foram incorporados novos temas e sujeitos históricos abrindo espaço para a ressignificação do papel da mulher, das crianças e dos movimentos sociais, até então excluídos da História (BRASIL, 1998).

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade da Educação Básica que traz em seu princípio o direito à educação para todos aqueles e aquelas que não tiveram acesso aos estudos ou possibilidade de continuação na educação por diversos fatores, direito que é reconhecido pela Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 205, segundo o qual a educação é para todos. Porém, para que esse direito seja exercido sem prejuízo de aprendizagem aos discentes da EJA é preciso levar em consideração a diversidade de faixa etária e o contexto social, favorecendo um ensino como direito e promoção de sua cidadania, tendo em vista que o Artigo 208 da Constituição assegura a Educação de Jovens e Adultos como um direito de todos. A LDBEN 9.394/96, em seu Artigo I, assegura que a educação abrange os processos nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, entre outros. Percebemos que a educação se desenvolve em variados espaços e contextos históricos marcados pelas diferenças e desigualdades e também resistências e lutas. O mesmo acontece com a História, basta olharmos para os

momentos e eventos históricos, ocorridos no nosso cotidiano e logo veremos que não são apenas pessoas importantes que fazem história: todas as pessoas participam de uma eleição, e, portanto, definem a escolha de seus governantes; integrantes de movimentos sindicais, “sem terra”, lutam por seus direitos e algumas vezes, realizam suas conquistas, trabalhadores e trabalhadoras de determinado setor (da saúde, da educação...) tentam discutir suas condições de trabalho, e quando suas reivindicações não são atendidas organizam greve para conseguir seus propósitos, povos indígenas bloqueiam estradas para chamar atenção da população para causa dos índios e terem suas terras demarcadas. Enfim, todas essas pessoas estão participando do processo histórico e construindo os fatos históricos de nossos tempo. (CRUZ e SOUZA, 2013).

A abrangência do termo educação passa pela compreensão de um campo diverso ao tratar de uma totalidade social com múltiplas significações inseridas nos contextos históricos, culturais e políticos vigentes, no que se refere às ações humanas, atitudes e valores, ao aperfeiçoamento, conhecimento e prática. É o ato de educar, um processo que visa ao desenvolvimento do sujeito em sociedade, considerando-se que o conhecimento é adquirido não só dentro da escola, mas nos diversos espaços sociais.

De acordo com Pinto (1994), a educação é a formação do homem pela sociedade na qual está inserido, ou seja, um processo cuja sociedade integra o indivíduo em seu modo de ser social, buscando sua aceitação para atuar em fins coletivos e não individuais. É o processo pelo qual a sociedade transforma seus membros em função de seus interesses.

Define-se a educação como um processo contínuo constitutivo da formação humana, como um fato histórico que envolve aspectos que possibilitam-nos entender que o termo educação está relacionado ao conjunto de experiências e conhecimentos que são acumulados de geração a geração, fatores relevantes para pensar no ensino que esteja adequado à realidade cultural e social do sujeito, de uma educação escolar que os prepare para vida. Para tanto, o ensino de História para jovens e alunos trabalhadores precisa configurar-se como uma ferramenta importante para reflexão sobre as relações sociais estabelecidas na sociedade, oferecendo possibilidades de um ensino emancipatório, ampliando a autonomia e o raciocínio crítico dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem.

Dessa forma é preciso um entendimento em relação ao perfil da maioria dos alunos que frequentam as turmas de EJA, para que o ensino de História possa formar cidadãos críticos, tendo em vista que muitos alunos que chegam na EJA não são alfabetizados, e/ou as vezes são alfabetizados, mas não são letrados. Assim, é preciso compreender o ensino de História como processo de decodificação de texto, por isso, torna-se importante, trabalhar a História em diálogo com outras disciplinas, como por exemplo Língua portuguesa.

A formação crítica do cidadão antecede o processo de leitura de mundo. É importante que o professor trabalhe com os conteúdos de História numa perspectiva de alfabetização e letramento, entendendo de fato que as fronteiras entre a história e outros campos de conhecimentos precisam ser rompidas, e que, o ensino deve ser interdisciplinarizado.

De acordo com os PCNs (1997), o ensino de História pode contribuir para formação dos educandos, tornando-os sujeitos conscientes, capazes de entender a História como fonte de produção do conhecimento, considerando as suas experiências como prática de cidadania. Para isso, o ensino deve ser interdisciplinar, articulando conhecimento e experiência, eliminando as lacunas existentes entre teoria e prática, conhecimento científico e cultural, facilitando a compreensão crítica e reflexiva da realidade do mundo que o cerca.

Os PCNs, apesar de apresentarem uma dada importância ao ensino de História estabelecendo a necessidade de articular os conteúdos com a prática cotidiana do alunado, não provocaram muitas mudanças na prática docente, pois os livros didáticos continuaram trazendo alguns temas como verdades absolutas com um discurso da cronologia, além dos conteúdos que estão distantes da realidade dos alunos, fatores que implicam no trabalho do professor em sala de aula, principalmente quando se trata de EJA, tendo em vista que a História é uma construção de conhecimentos plurais que dialoga com diversos saberes que estão interligados com as ações e relações humanas no tempo e espaço, posto que, conforme a teoria rousseuniana, o elemento que faz da História uma ciência é o método.

Vale ressaltar, que embora se fale da importância do uso de recursos diversificados para trabalhar com ensino de História, o livro didático, por vezes é o único recurso do qual dispõe os(as) professores (as) e estudantes. Isso acontece na maioria das vezes, devido a precariedade de outros recursos didáticos que restringe

o livro didático à única fonte de conhecimento. Sendo assim, conforme afirmam Turíbio e Silva (2017), o livro didático é um importante recurso pedagógico, pois mesmo com todos os avanços da tecnologia e da diversidade de fontes de informações disponíveis, ele ainda tem sido o principal material didático, utilizado em sala de aula, pois é uma ferramenta a que todos os estudantes têm acesso, portanto, o mais utilizado. No entanto, a postura do professor torna-se determinante no processo de ensino e aprendizagem, haja visto que para mobilizar conteúdos de História é preciso ter conhecimento teórico, didático e metodológico.

No entanto, a concepção de História como disciplina formativa aponta a necessidade de novas práticas e possibilidades metodológicas que potencializem outras relações educativas entre o ensino de História, oferecendo aos educandos subsídios capazes de auxiliar na compreensão do processo de reconstituição de saberes e significados do conhecimento histórico, ideia que corrobora com Bezerra (2016) ao afirmar que o ensino de História requer uma metodologia apropriada para a construção do conhecimento histórico, seja no âmbito da pesquisa científica ou do saber histórico escolar, tornando-se um mecanismo essencial para que o aluno se aproprie de um olhar consciente para sua própria sociedade e para si mesmo.

O ensino de História dialoga com vários campos do conhecimento, daí a importância do papel do professor em utilizar uma prática/ou postura interdisciplinar para trabalhar com os alunos o conhecimento histórico a partir de fontes diversificadas com tratamento adequado de acordo com sua natureza. Nesse processo de construção, torna-se indispensável a organização dos conteúdos e articulação das estratégias para os procedimentos apropriados que facilitem a interpretação e compreensão do conhecimento histórico e seu contexto.

De acordo com Fonseca (2009), a História é uma disciplina formativa, pois ajuda o educando a compreender o mundo. Ler e escrever, compreender o mundo é um direito universal. A educação histórica e a alfabetização são direitos básicos de cidadania essenciais, pois o homem que não sabe ler e nem escrever, que não se situa no tempo e no espaço, deixa de usufruir outros direitos básicos como ir e vir, trabalhar, votar e ser votado e muitos outros. Ainda conforme a autora, é possível alfabetizar aprendendo e ensinando nossa própria história, uma vez que não somos sujeitos apenas da História, mas também do conhecimento, e ao mesmo tempo participamos da escrita e das múltiplas leituras da História.

Essa mudança na forma de ensinar e aprender História é fruto de lutas sociais, políticas e educacionais de um movimento acadêmico fundamentado em debates teóricos e políticos em prol da valorização da História na educação escolar dos estudantes dos primeiros anos da Educação Básica. No século XX, a finalidade da educação era formar cidadãos político-militares sem a preocupação com uma história interna, ou seja, uma história de vencedores, então, várias reformas foram criadas com intuito de alterar o quadro educacional em cada contexto. A década de 20 foi marcada por fatos relevantes e mudanças na política brasileira. Neste período ocorreram: o Movimento dos 18 do Forte (1922); a Semana da Arte Moderna (1922); a fundação do Partido Comunista (1922); a Revolta Tenentista (1924) e a Coluna Prestes (1924 – 1927).

Vale ressaltar que as aspirações que defendiam o mesmo regime, no processo de conciliação que dominava a realidade política e econômica da República, em geral, constituíram a preparação e a organização das leis educacionais nos estados. É a partir desses movimentos que passam a unirem as ideias e construir projetos para organização da educação. Com as reformas educacionais estaduais surge a necessidade de uma discussão a respeito da problemática no ensino brasileiro, pois precisava-se repensar o currículo. As referências oriundas do modelo de ensino vindo da França, a ascensão da escola dos *Annales*⁴ e sua conseqüente influência na construção das propostas curriculares também passaram a fazer parte do novo tipo de ensino que se buscava, uma vez que nessa época já se despontava a forte tendência das escolas técnicas e profissionalizantes. Tendo em vista que o ensino era erudito, tal proposta começava a perder espaço dentro de uma sociedade que estava atreladas aos ideais capitalistas, que precisava de uma formação para o mercado de trabalho. Nesse período o currículo da escola pública sofreu constantes modificações para atender às demandas do mercado de produção.

⁴ Foi um movimento ligado à Historiografia que se firmou em torno das publicações da Revista *Annales d'Histoire Économique et Sociale*, tendo como figuras centrais os historiadores Lucien Febvre e Marc Bloch. As suas propostas se vertiam em torno de um maior diálogo da disciplina História com as outras ciências, bem como uma maior participação do historiador em relação à lide com as fontes e documentação históricas, imprescindível, assim, estabelecer um diálogo, uma problematização que nortearia a pesquisa histórica condicionada já que, por sua vez, esta problematização era compartilhada de um sentido atribuído pelo tempo presente na sua análise do passado (BLOCH, 2002).

Uma dessas modificações ocorridas no sistema educacional brasileiro foi instaurada pelo baiano Anísio Teixeira entre os anos de 1925 e 1928. Sua atuação foi bastante significativa na implantação de uma nova feição ao sistema educacional do Estado da Bahia. Ele foi defensor do ensino público, laico e obrigatório, buscava integrar naqueles anos, o movimento escolanovista, cuja crença pregava a transformação da sociedade por meio da educação. Para atender aos propósitos do governo, Anísio Teixeira, antes de reformular o currículo, procurou conhecer a realidade do interior baiano, visitando várias escolas do recôncavo e do sertão da Bahia. Buscou agenciar uma reforma que pudesse, especialmente, valorizar a cultura e as especificidades do lugar. Compreendeu que as condições eram precárias, o que exigia esforços para adequar suas metas de reforma daquela realidade. Havia uma preocupação em torno daquilo que poderia ser ensinado no interior, haja visto que, sua concepção de currículo era preparar o aluno para vida. (BATISTA, 2012).

A autora explica ainda que a maioria das reformas implantadas antes de 1925, fracassou de imediato e quase não ultrapassou os limites da capital do estado. Isso decorreu devido ao descaso e falta de investimento dos governos. Somente a partir de 1925 houve mudanças que trouxeram melhor estrutura e coesão ao sistema de ensino do Estado. Essa mesma prática e comportamento vem ocorrendo em cada governo que se esquivava de sua responsabilidade e compromisso com políticas públicas que reconheçam a educação como instrumento de transformação do homem na sociedade.

No Brasil, durante o século XX, ocorreram diversas e importantes reformas educacionais no âmbito da organização do ensino escolar, sobretudo do ensino secundário. Tais reformas refletiram, por sua vez, na reorganização do ensino de História escolar oferecido pelas instituições de ensino brasileiro, atribuindo-lhes novas configurações políticas e finalidades a cada mudança de governo. Por conta disso, o ensino de História continuava sendo reconhecido em cada reforma como principal instrumento de construção de consciência histórica e formação política do estudante, mostrando-se capaz de articular o passado com as relações do presente e determinar o modo de agir e pensar da sociedade (ABUD, 2016).

A partir da criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, a década de 30 veio como um fortalecimento do poder central do Estado e do controle sobre o ensino. Nesta perspectiva, o ensino de História passou a ser igual em todo o país, repensado como pequena inclusão da sociedade brasileira na História. Teve como

influência a escola dos Annales, que discutia novas abordagens para a forma de estudo que estava tão distante da realidade, ou seja, uma nova prática que buscava legitimar as concepções sociais. Assim, nos anos 30, com o movimento de renovação educacional, os currículos passaram por algumas mudanças. Entre propostas para uma educação humanística e/ou científica, a História passou a ser responsável pela formação do homem moderno. Das reformas educacionais implementadas durante o governo da Era Vargas, de (1930 a 1945), podemos destacar a Reforma de Francisco Campos (1931), e a Reforma Capanema, de (1934 a 1945).

Segundo Abud (2011), o decreto n. 19.890/1931, que oficializava a Reforma Francisco Campos ao dispor sobre a organização do ensino secundário nacional, estabeleceu o curso secundário seriado, dividido em dois ciclos: fundamental e complementar. O primeiro ciclo, o fundamental, com duração de cinco anos, no qual o ensino de História se fazia presente nas matérias de História da Civilização e História Natural. O segundo ciclo, por sua vez, o complementar, que se fazia obrigatório para os candidatos à matrícula em determinados institutos de ensino superior, tinha a duração de dois anos, ficando o ensino de História presente nas matérias de História da Civilização, História Natural e História da Filosofia, estabelecidas de modo diferente no currículo a depender do curso superior almejado pelo estudante.

Apesar desta reforma, a História do Brasil continuava fundida à História Universal desde 1899, logo, esta estaria presente na matéria de História da Civilização, na qual estavam incluídos os conteúdos de História Geral e História da América, ficando encarregada de auxiliar uma estreita conexão entre o estudo do passado nacional e americano com o passado europeu, o qual objetivava criar uma sociedade brasileira civilizada e orgulhosa de seu passado histórico. O ensino de História passou a ser reconhecido como disciplina mais eficaz, tornando-se instrumento ideal para formação da consciência social do estudante brasileiro. Tinha como finalidade promover a educação política da população baseada, por sua vez, em manter a ordem coletiva e no reconhecimento das origens e da estrutura das instituições políticas e administrativas vigentes como uma forma de manter o controle social.

Com essa reforma, o governo se propôs a conservar o ensino secundário, as concepções de História que vinham do século anterior, como repositório de

biografias de homens ilustres, datas e batalhas, atendendo aos interesses das elites dominantes, conforme aponta Abud (2011, p. 161-168). Percebe-se, entretanto, que tal reforma não trouxe grandes mudanças para a educação de modo geral e, principalmente, para o ensino de História, pois as escolas não tinham autonomia para escolher os conteúdos e métodos de ensino devido à falta de espaços nos programas curriculares para a História do Brasil a serem trabalhados com seus alunados.

A Reforma Capanema, de 1934 a 1945, oficializada por meio do Decreto de Lei nº 4.244/1942, estabelecia as bases de organização do ensino secundário brasileiro, que se constituiu em dois ciclos: o primeiro foi o curso ginásial e o segundo foram dois cursos paralelos: o curso clássico e o científico. Tal decreto estabeleceu a duração de quatro anos para o ensino ginásial, dividindo em quatro séries, enquanto para o colegial clássico e científico foi colocada uma duração de três anos divididos em três sêries.

Mesmo com essas reformas, a História do Brasil conservava-se aliada com a História Universal desde 1899, pois continuava presente na matéria de História da Civilização. Com a reforma realizada a partir do decreto de Lei n. 4.244/1942, com Gustavo Capanema como Ministro da Educação do Estado Novo, a História do Brasil tornou-se mais presente, porém, com carga horária aumentada e a História da América passou a contar com uma série dedicada ao seu ensino, como aponta Bittencourt (2018, p. 63- 64). No curso ginásial, para a disciplina História Geral reservou-se as duas primeiras séries e para História do Brasil as terceira e quarta séries. No curso colegial, a História Geral seria ministrada nas duas primeiras sêries e a História do Brasil na terceira série. Compreende-se que a História do Brasil conseguiu, com a Reforma Capanema de 1942, maior autonomia e espaço no ensino secundário brasileiro, tornando ainda mais evidente o uso da História como meio para desenvolvimento do sentimento nacionalista e formação cívica dos brasileiros durante o governo Vargas.

As reformas curriculares que ocorreram no período do Estado Novo, sob o ministério de Gustavo Capanema, em 1942, não modificaram os aspectos essenciais dos programas de História para o curso ginásial: a relação de subalternidade da História do Brasil em relação à História da Europa Ocidental; a permanência da linha do tempo e da sequência cronológica na organização dos conteúdos e a predominância dos conteúdos de natureza política, secundarizados

pelos fatos da História Econômica (ABUD, 2011). A História ensinada nas escolas continuava priorizando os estudos das instituições administrativas e as formas utilizadas por Portugal para organizar a Colônia, mostrando-se inspirada no esforço do Império Português para consolidar, pioneiramente, o “[...] sentimento nacional brasileiro” (ABUD, 1998).

É válido ressaltar que no contexto da Era Vargas (1930-1945), na qual nacionalismo e autoritarismo caminhavam juntos no Brasil, a principal finalidade da Reforma Capanema era a difusão do patriotismo e do nacionalismo, os quais eram veiculados pelo ensino de História, sobretudo da História do Brasil, e, principalmente, pela disciplina e ordem através dos cursos de moral e civismo obrigatoriamente presentes nos programas das escolas secundárias. A reforma educacional realizada pelo ministro Gustavo Capanema contrariou os preceitos defendidos pelos adeptos da “Escola Nova”, um movimento de renovação do ensino em prol de uma educação administrativamente descentralizada, laica, gratuita, que ganhou impulso nas primeiras décadas do século XX.

A Reforma Capanema, como a Reforma Francisco Campo, implementou um sistema educacional uniforme, centralizado, rígido e, ainda, um modelo educacional enciclopedista, centralizado e convencional, baseado na aprendizagem formal e abstrata das ciências e das letras, que consolidava a natureza elitista e classista da educação e uma pedagogia de fora para dentro, e não a partir da vivência do mundo do trabalho e da vida em comunidade como defendido pelos adeptos da Escola Nova (RIBEIRO; POLONIAL, 1993). As reformas educacionais não foram suficientes para resolver os problemas de ensino na educação brasileira, pois por muito tempo a educação buscava preservar uma ordem sociopolítica que privilegiava a classe dominante.

Durante as décadas de 50 e 60 foram constituídas novas expectativas em relação ao ensino de História, de modo que os conteúdos foram selecionados e influenciados por historiadores estrangeiros, contudo, para isso era preciso formar e aperfeiçoar professores para atuar na Escola Normal e Primária, além de produzir e distribuir materiais didáticos. No contexto de pós-guerra, os debates foram colocados no âmbito da escolarização, as pressões intensificaram essas perspectivas e a História foi entendida a partir da sucessão linear dos centros econômicos hegemônicos de cana-de-açúcar, mineração, café e industrialização. Com a Ditadura Militar, foi oficializado o ensino dos estudos sociais nas Escolas

brasileiras, ou seja, a historiografia foi repensada, ficando os específicos da História destinados somente ao segundo grau (SCHIMIDT; CAINELLI, 2004). Desta forma, nota-se que o ideário da educação nesse período baseava-se também em um desenvolvimento econômico mediante o controle da Segurança Nacional. De acordo com Fonseca (1993), a explicação para isso é de ordem política, fundamentalmente, tendo em vista que os propósitos do poder estavam direcionados no sentido de controlar e reprimir as opiniões e os pensamentos dos cidadãos, de forma a eliminar toda e qualquer possibilidade de resistência ao regime autoritário.

Ao adotar e autorizar habilitações intermediárias, o Estado desconsidera a qualidade dos profissionais que atuam na área de humanas, pois as licenciaturas de curta duração designam essa desqualificação. A implantação das licenciaturas curtas expressa a dimensão econômica na educação, encarada como investimento, geradora de vinculação cada vez mais estreita do 1º, 2º e 3º graus com o mercado capitalista (FONSECA, 1993, p. 26). Partindo desse pressuposto, as licenciaturas curtas objetivaram uma formação rápida com fins lucrativos e com um investimento de nível baixo, ou seja, havia uma descaracterização das Ciências Humanas.

Na década de 70, os movimentos populares se posicionavam dando força ao andamento das reformas, o que foi evidenciado a partir do crescimento das associações de historiadores, como a ANPUH e de outros locais de discussão e produção histórica, como o IHGB. Nessa perspectiva, essas associações buscaram um retorno das disciplinas de História e Geografia nos currículos escolares e, em contrapartida, a extinção das licenciaturas de Estudos Sociais. Nos anos 70, o ensino de História centrou-se na concepção de que o desenvolvimento histórico é resultante de um progresso natural, desdobrando-se numa sucessão de fatos explicados por uma relação lógica de causas e efeitos cujos atores são sempre os grandes nomes da História Política.

Observa-se que a história da educação brasileira passou por inúmeras transformações em vários contextos sociais, políticos, econômicos e culturais cujas implicações reverberaram no âmbito escolar. Durante os anos 1960, e a partir da reforma educacional de 1971, substanciada pela Lei 5.692/71, ocorreu a concretização do processo de fusão dos conteúdos de História e Geografia na disciplina de Estudos Sociais, porém, em 1980 essas disciplinas foram separadas. A partir de 1997, com a implementação da nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96) e com os novos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o processo de

autonomização das disciplinas de História e Geografia foi consolidado em nível nacional, de modo que o movimento político de lutas pela democracia e a implementação de uma nova política educacional ressignificaram o novo lugar curricular da História no Ensino Fundamental (FONSECA, 2009).

O ensino de História, a partir da Legislação de Diretrizes Curriculares Nacionais, tornou-se pauta de discussões acerca das representações e práticas de ensino no âmbito escolar com reflexões sobre como ensinar História alfabetizando crianças, jovens e adultos. Além disso, o governo editou pareceres e resoluções normatizando princípios e ações que regulamentaram a implementação da reforma educacional. Contudo, é válido lembrar que, apesar de tais mudanças, o governo mantinha um controle técnico burocrático acentuado sobre a escola e o professor, pois, os conteúdos previstos deviam obedecer a uma ordenação para serem trabalhados em sala de aula nas séries iniciais, constituídos por conceitos geográficos e históricos, além de orientação cívica.

Na década de 1980 houve um intenso diálogo entre professores dos ensinos Fundamental, Médio e Superior acerca das mudanças no ensino de História. Com isso, pesquisas em História e Educação foram revistas e ampliadas no interior das universidades, além da produção de livros didáticos e paradidáticos na área de História, Geografia e Educação, contribuindo para avanços da qualidade das propostas curriculares no âmbito escolar. Para Oliveira (2010), na década de 1980, no Brasil, teve lugar uma mudança historiográfica que interferiu na seleção de conteúdos e na produção dos livros didáticos, com a inserção da teoria marxista, causando grande impacto, principalmente, na forma de abordagem dos velhos conteúdos políticos. Tal teoria modificou a forma de composição dos conteúdos, ao pressupor como objetivo para o ensino de História a formação de cidadãos com capacidade de crítica social.

Ao longo do tempo, houve inúmeras mudanças nas Leis e nas Diretrizes Curriculares para ensino de História, porém, sempre existiu disputa teórica e política em torno dos processos de elaboração do currículo, especialmente quando se trata de História, que teve como pauta de discussão, debates e indagações sobre o quê, para que, por que e como ensinar assuntos relacionado à cultura, memória e experiência humana nas aulas de História para alunos de diferentes realidades. Em se tratando de EJA, tais discussões aconteciam em torno da busca de possíveis práticas metodológicas e didáticas adequadas para atender às especificidades da

Educação de Jovens e Adultos, tendo em vista que essa modalidade de ensino se direcionava para uma visão compensatória na qual o objetivo de alfabetizar não se fazia acompanhar de um reconhecimento da especificidade dos alfabetizandos (OLIVEIRA, 2007).

De acordo com Bonete (2012), o ensino de História pode ser significativo para jovens e adultos da EJA. Para isso, é preciso observar os aspectos sociais e culturais que envolvem o cotidiano desses jovens, pois a maioria desses jovens e adultos vivem sob contexto de exclusão social, inseridos numa sociedade marcada pelos avanços tecnológicos e pela abundância da produção do sistema capitalista. Sendo assim, o ensino de História na Educação de Jovens e Adultos pode fornecer subsídios eficazes para que os alunos ampliem sua visão crítica a respeito da realidade que os cerca. O saber do professor é o instrumento primordial para o sucesso da aprendizagem do alunado, pois esta se dá em conformidade com a motivação que os alunos constroem de acordo a mediação dos saberes em sala, o que depende dos incentivos e da habilidade docente.

3.3 REFLEXÕES SOBRE A LUTA PELA CONFIGURAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A luta por possíveis mudanças na Educação de Jovens e Adultos visando o respeito à diversidade dos estudantes deste segmento de ensino, além do reconhecimento por parte dos governantes e sociedade civil de modo a desenvolver políticas públicas que fossem capazes de reconhecer a educação e as práticas pedagógicas como um direito humano não é algo novo. Nesse sentido, desde os anos 1950 que essa discussão se faz presente no âmbito educacional, conforme explica Oliveira (2007, p. 85):

Quando Paulo Freire, em Pernambuco, e Moacir de Góes, no Rio Grande do Norte, começaram a desenvolver seus trabalhos de alfabetização, fundamentados em métodos e objetivos que buscavam adequar o trabalho à especificidade dos alunos, começou a emergir a consciência de que alfabetizar adultos requeria o desenvolvimento de um trabalho diferente daquele destinado às crianças nas escolas regulares. As necessidades e possibilidades daqueles educandos exigiam o desenvolvimento de propostas adequadas a eles. Em virtude do caráter explicitamente político do trabalho de ambos, que reconheciam a educação como ato político por excelência, depois de um primeiro momento em que o governo de João Goulart encampou e propôs um Programa Nacional de Alfabetização fundamentado no então chamado “Método Paulo Freire”, a partir do golpe militar de 1964 procurou-se enterrar a proposta e sua lógica.

A proposta de Educação de Jovens e Adultos ao longo de sua história tem enfrentado desafios e dificuldades para sua concretização nas escolas públicas brasileiras, especialmente nos períodos dos governos militares, nos quais as propostas curriculares não consideravam as especificidades dos educandos.

Embora existam Legislações, Diretrizes, Pareceres, Resoluções e Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEAS) voltadas para Educação de Jovens e Adultos que trazem orientações sobre o trabalho pedagógico e a organização dos conteúdos, o trabalho que é realizado nas escolas continua sendo desenvolvido através da utilização de propostas e práticas inadequadas, desconsiderando os perfis socioeconômicos e culturais, bem como as possibilidades e necessidades dos estudantes. Isso significa dizer que a tendência que predomina nas propostas curriculares é a fragmentação do conhecimento, organização do currículo numa visão cientificista, conseqüentemente, tecnicista, disciplinarista, que não dialoga com os saberes e experiências vivenciados pelos educandos.

Conforme pode-se constatar, tendo em vista seu percurso histórico, a educação de adultos vem sendo discutida em âmbito nacional com o intuito de apresentar algumas contribuições frente aos desafios postos para educação de todos para todos, como direito de cidadania para um direito humano. Nesse sentido, em 1949 ocorreu a primeira CONFINTEA, na Dinamarca, logo após a Segunda Guerra Mundial (BRASIL, 2010). Havia, nessa época, uma preocupação com a necessidade de coletar e organizar informações sobre a Educação de Adultos e uma de suas recomendações era que fossem considerados os conteúdos da Educação de Adultos de acordo com as suas especificidades, cujo objetivo era o estabelecimento de novos programas, métodos e metas para a educação em uma sociedade destruída pela guerra.

A segunda CONFINTEA foi realizada em 1963, em Montreal, no Canadá, em um período de múltiplas e complexas mudanças sociais, econômicas e culturais no mundo ocidental. (BRASIL, 2010). Nesse contexto, houve uma intensa discussão em torno do papel do Estado frente à Educação de Jovens e Adultos e da função da educação na aprendizagem dos adultos para construção de habilidades e competências para enfrentar as demandas das novas tecnologias no processo de industrialização.

A terceira CONFINTEA, realizada em Tóquio, no ano de 1972, tinha como elemento essencial a aprendizagem ao longo da vida. A quarta, por sua vez, foi realizada em Paris, na França, no ano de 1985 e teve como tema Aprender é a chave do mundo. (BRASIL, 2010). Tal conferência destacou a importância do direito de aprender como maior desafio para a humanidade. Defendia, por direito, o aprender a ler e escrever, questionar e analisar, imaginar e criar, enfatizando a possibilidade de fazer o educando ler o mundo e escrever sua própria história através do acesso aos recursos educacionais e, através destes, desenvolver habilidades individuais e coletivas adequadas, apropriadas e com qualidade.

A quinta conferência, realizada na cidade de Hamburgo, na Alemanha, no ano de 1997, teve como tema A aprendizagem de adultos como ferramenta: direito, prazer e responsabilidade. (BRASIL, 2010). Essa edição aprovou a declaração de Hamburgo, que defende a educação de adultos como direito de todos, destacando a necessidade de diferenciar as especificidades de algumas temáticas de relevância social para serem inseridas e debatidas no cerne educacional, realçando a importância da diversidade cultural, bem como cidadania, educação de gênero, dos indígenas, das minorias, terceira idade, educação para o trabalho, dentre outras. Para Capucho (2012), o direito à educação passou a ser reconhecido no Artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948). Contudo, no Brasil, apesar de tal direito estar firmado na Constituição de 1988 e regulamentado pela LDBEN de 1996, para que seu reconhecimento fosse efetivado foi preciso a ruptura com o autoritarismo advindo do regime militar, que perdurou por muito tempo na sociedade brasileira e a luta da sociedade civil para que fosse positivado pelo Estado.

É notório que todo movimento em prol da Educação de Jovens e Adultos defendia a aprendizagem e/ou alfabetização como direito de todos, mas tal direito ficava restrito ao ato de ler, escrever, relacionado a um ensino instrumental que atendia às demandas do capitalismo. Quando se tratava do ensino de História, as mudanças nos projetos curriculares estavam destinadas às séries iniciais e ao Ensino Médio, de modo que a EJA não era citada. A VI Conferência Internacional de Jovens e Adultos (CONFINTEA VI) realizada no Brasil, em Belém do Pará, 2009, proporcionou uma importante plataforma para o debate sobre Educação e Aprendizagens de Jovens e Adultos ao Longo da Vida. Essa educação ao longo da vida é apresentada como estratégia de combate à pobreza e à vulnerabilidade

social, condição para empregabilidade e o exercício da cidadania ativa. Abordada no âmbito do direito, anuncia-se a criação de sistemas de aprendizagem ao longo da vida como condição para o seu exercício (RODRIGUES; CAVALHEIRO, 2015).

Apesar desse movimento que trazia em seu bojo discursivo a defesa do direito humano à escolarização de pessoas jovens e adultas, a implementação de políticas que efetivassem tal direito ficou apenas restrita ao papel, pois não foi concretizado a efetivação de tal direito à educação e aprendizagem de jovens e adultos, diante da ausência de políticas públicas que reconhecessem a importância da alfabetização como promoção de cidadania e de empoderamento oferecendo aos alunos jovens adultos trabalhadores condições para continuar a aprendendo.

Na década de 90 foram propostas transformações nos currículos de História e o MEC, em 1997, indicou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) com o propósito de que fossem referência para os estados brasileiros. Tal proposta não foi discutida com os professores de História das universidades e nem com os representantes da Associação Nacional de História (ANPUH). Ao ser apresentada pelo MEC, foi debatida, discutida e até mesmo criticada, pois tal apresentação se deu de forma pragmática com a função de resolver problemas imediatos e próximos do aluno. Os conteúdos se tornaram meios para aquisição de competências e habilidades, com a preocupação de formar cidadãos preparados para as exigências científicas e tecnológicas da sociedade contemporânea visando preparar o indivíduo para o mundo do trabalho.

Sob a luz desse contexto, pensar no currículo escolar para o sujeito jovem e adulto é considerar suas experiências de vida, colocando em pauta, de forma prioritária, o assunto que vai ser ensinado para que se torne atrativo e significativo, de forma que o aluno dessa modalidade de ensino sintam-se motivado e permaneça na escola.

Conforme aponta Arroyo (2003, p. 221):

Superar a concepção formalista de currículo e incorporar elementos mais dinâmicos do cotidiano das escolas e classes nas quais os currículos ganham sua real existência é um grande desafio. Superá-lo depende do conhecimento da riqueza das práticas cotidianas, da impossibilidade de trabalharmos do mesmo jeito em classes, escolas, espaços distintos, os quais mudam todo o ambiente espacial, além dos alunos com os quais nos deparamos.

Compreendemos, assim, que o currículo deve considerar os diferentes aspectos que fazem parte da formação do aluno e ir além do cognitivo, visto que, conforme argumenta Freire (2001), a educação não é um processo imparcial, desvinculada da realidade e do processo político. A educação precisa ter compromisso com a qualidade de vida dos atores envolvidos na sociedade, respeitando suas vozes, promovendo a descentralização das decisões, bem como a democratização do poder.

Reconhecendo as especificidades próprias da EJA, a proposta curricular do segmento 1º, defendida pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2002, p. 163), aponta que:

A complexidade da vida moderna e o exercício da cidadania plena impõem o domínio de certos conhecimentos sobre o mundo a que jovens e adultos devem ter acesso desde a primeira etapa do ensino fundamental. Esses conhecimentos deverão favorecer uma maior integração dos educandos em seu ambiente social e natural, possibilitando a melhoria de sua qualidade de vida.

Essa proposta curricular evidencia que o currículo deve considerar não só os aspectos cognitivos, mas as diversas dimensões que permeiam as salas de aulas de EJA. Para Arroyo (2005), os sujeitos da EJA possuem uma concepção voltada para identidades de classe, raça, etnia e gênero. Sendo assim, é imprescindível pensar numa proposta educacional pautada numa relação dialógica onde essas peculiaridades sejam respeitadas e que a participação desses sujeitos seja priorizada, caso contrário, as vozes desses alunos da EJA continuarão silenciadas, bem como o processo de inviabilização como tem acontecido ao longo dos anos. Ainda conforme o autor,

As dificuldades do diálogo e de inserção nas redes de ensino são enormes, ficando inúmeros projetos nas periferias das grades, dos conteúdos mínimos, das cargas horárias, dos processos de avaliação de rendimentos [...]. Projetos lindos, progressistas, inspirados em concepções totalizantes de formação que têm vida curta porque não cabem na rigidez das etapas de ensino. Por que não questionar essa rigidez instituída em vez de encaixar nela a EJA? (ARROYO, 2005, p. 227).

Como podemos perceber, o autor deixa claro que várias questões são ignoradas no momento da escolha dos assuntos/temas que serão trabalhados ou incluídos nos currículos da EJA.

Ao analisarmos a segunda versão da BNCC, lançada em 2016, percebemos que existe uma pequena tentativa de incluir a EJA em suas discussões, na medida em que onde estava grafado crianças e adolescentes foi acrescentada a expressão jovens e adultos, modificando, então, para: crianças, adolescentes, jovens e adultos. A inserção dessa expressão só fez acirrar o problema, pois serviu para homogeneizar ainda mais o currículo, uma vez que não houve a preocupação dos redatores em dedicar-se sobre a EJA e construir um capítulo que problematizasse as especificidades dos estudantes desta modalidade de ensino.

Os (as) alunos (as) jovens e adultos(as) trabalhadores(as) ao ingressarem na escola trazem consigo seus saberes que são construídos nos espaços em que vivem e, muitas vezes, os alunos não entendem “[...] a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos” (FREIRE, 1996, p. 33), cabendo, então, ao professor fazer a mediação desse conhecimento adquirido em outros ambientes com os conteúdos trabalhados na sala de aula. Nessa perspectiva, a leitura de mundo pode ser fundamental para o processo de ensino e aprendizagem, através de um currículo orientado pelo conhecimento e pelas vivências e cultura dos alunos.

Em 2017 foi lançada a terceira e última versão da BNCC, logo, percebemos a perpetuação do descaso com a Educação de Jovens e Adultos. Nessa versão podemos constatar uma grande barreira no que diz respeito à garantia do direito dos jovens e adultos a uma educação que respeite as particularidades dos/as jovens das camadas populares historicamente esquecidas e/ou excluídas nas instituições de ensino.

O propósito do projeto formativo da BNCC é abordar as competências necessárias a serem exploradas em sala de aula por área de conhecimento, porém, em relação à EJA tal política de governo não atende essa modalidade de ensino. O referido documento em seu texto limita-se a informar que determinados eixos e conteúdos se aplicam a crianças, jovens e adultos do ensino regular. Não há reflexões sobre as especificidades da modalidade, tendo em vista a diversidade dos sujeitos que estudam na Educação de Jovens e Adultos.

Diante dos avanços e retrocessos na educação brasileira é válido ressaltar que a Educação de Jovens e Adultos, a partir da LDBEN de 1996 e do Parecer CNE/CEB Nº 11/2000, ganhou uma nova configuração através de políticas públicas, debates políticos e da organização da estruturação da EJA. Porém, não basta a

criação de leis: é preciso que os projetos sejam concretizados em forma de Política Educacional que tenha funcionalidade, praticidade e validade, principalmente quando se trata da Educação de Jovens e Adultos.

Em relação ao ensino de História, embora os conteúdos a serem ensinados, a finalidade do ensino, o papel da disciplina e as intencionalidades educativas tenham sido objeto de discussão, debates e disputas teóricas e políticas em vários espaços formativos de produção e transmissão de saberes, é importante valorizá-lo como um campo de saber fundamental para a formação crítica dos cidadãos e para construção de uma sociedade democrática (FONSECA, 2009).

As políticas públicas do Estado que têm o poder regulatório da educação escolar do país, expressam, por meio de seus instrumentos legais, programas e projetos, que mostram correlações de forças sociais e políticas em determinados momentos históricos (FONSECA, 2009). Tais políticas determinam um conjunto de mecanismos que asseguram o desenvolvimento do sistema educacional através de vários instrumentos legais, programas e projetos que definem a reprodução e a transformação da educação no ambiente escolar. O Estado, nesse processo, assume um papel de regular e avaliar o desenvolvimento da educação, além de criar estratégias de controle político e ideológico.

Uma das políticas públicas de Estado que merece destaque para o ensino de História é o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que prevê avaliação periódica, aquisição e distribuição gratuita de livros para alunos da rede pública de ensino. Apesar de o livro didático ser ferramenta de trabalho do professor e fonte de saberes escolares, este Programa nos remete a outras dimensões do problema, pois o conteúdo presente nos livros tem sido objeto de disputa por constituir uma determinada memória da nação. Com isso, cada governo que entra procura determinar o que deve ser ensinado nos livros de História, apresentando projetos novos, contrapondo com o que estabelecem as Diretrizes, Pareceres e Legislações, no que diz respeito à redefinição do papel do professor em relação ao seu trabalho pedagógico.

Outro ponto que merece destaque está relacionado à construção do currículo considerando as relações que ultrapassam o discurso de todos os envolvidos no processo educacional no âmbito das instituições de ensino e chegam ao campo político. O currículo que é prescrito molda a cultura da sociedade à sua maneira, impondo valores que vão ao encontro de interesses próprios das classes

dominantes, omitindo as reais necessidades e a realidade do contexto cultural dos estudantes, principalmente quando se trata de EJA.

De acordo com o Parecer de nº 11/2000, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada com os que não tiveram em idade regular acesso e nem domínio de escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tiveram sua força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado desse acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência contemporânea. Tal concepção reflete o caráter excludente da educação brasileira, que sempre foi pensada e estruturada para privilegiar apenas as elites, negando aos grupos sociais menos favorecidos uma educação que favorecesse as condições básicas para o exercício de sua cidadania. Como forma de reverter essa realidade, o referido parecer enfatiza a necessidade de fazer um reparo dessa realidade inscrita na história social, reafirmando a Educação de Jovens e Adultos para todos aqueles que tiveram seus direitos negados historicamente, assegurando o seu reingresso na escola para continuar ou concluir seus estudos a partir de três funções: reparadora, equalizadora e qualificadora.

A função qualificadora remete a uma educação de qualidade, enquanto a função reparadora é a permanência e garantia de igualdades educacionais para todos aqueles que tiveram seus direitos interrompidos. Já a função equalizadora significa o apelo por uma educação contínua e de qualidade, capaz de criar uma sociedade pautada no universalismo, na igualdade, na solidariedade, na alteridade e na diversidade. Essa função tem como base o caráter incompleto do ser humano, que é um ser capaz de ampliar e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que transcendem os espaços formais da escolaridade e conduzam à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito (BRASIL, 2000). Sendo assim, faz-se necessário analisar o lugar que a EJA tem ocupado nos documentos oficiais do governo e quais concepções e conceitos foram atribuídos a essa modalidade de ensino, buscando entender em que contexto a EJA se desenvolve, bem como as concepções políticas e as legislações voltadas para essa modalidade de ensino, e dos fatores que são essenciais para pensar sobre o ensino de História que conduzam os educandos a refletirem de maneira crítica sobre a realidade do mundo em que vivem, assim como as relações que se estabelecem entre os seres humanos nos diferentes contextos na sociedade.

A função qualificadora, no ensino de História, é uma oportunidade para refletir acerca de cada momento histórico, do movimento em torno da educação escolar brasileira que buscava atender às demandas políticas e sociais e as intencionalidades conforme cada contexto.

Durante muito tempo, a educação ocupava um lugar privilegiado para difusão de uma dada memória, através do ensino de História, marcado por preconceitos, estereótipos e mitos políticos conservadores que inviabilizavam o conhecimento da história das classes menos favorecidas, tendo em vista que o intuito das elites dominantes era controlar o conhecimento oficial, sobretudo nos períodos ditatoriais, implicando nos currículos e materiais educativos. Com o esforço de equidade educacional expressa na Carta Magna de 1988, segundo Capucho (2012) nos anos 1990 houve um viés neoliberal que impôs nas políticas públicas a limitação da responsabilidade da Educação Básica aos Estados e Municípios, os quais priorizaram a educação de crianças e adultos na idade regular de escolarização, invisibilizando as demandas de direitos dos outros grupos sociais e da EJA.

Apesar de a educação ser um direito assegurado a todos por bases legais, a garantia dela por parte do Estado volta-se para a educação dita regular, tornando invisíveis os direitos dos estudantes jovens, adultos (as) e idosos (as), trabalhadores que, por alguns motivos, não tiveram condições de estudar ou continuar estudando. Essa negação de direitos à educação vem se arrastando ao longo da história e prevalece ainda no contexto político atual. A Educação de Jovens e Adultos ao longo de sua história vem enfrentando diversos problemas devido à falta de compromisso dos governos com a manutenção de ações estatais, o que pode ser constatado através da ineficiência dos programas governamentais no que diz respeito à superação de uma dívida histórica de negação de direitos devido ao seu caráter assistencialista. Outro fator que também interfere na qualidade do ensino oferecido aos estudantes da EJA é o despreparo dos profissionais da educação em decorrência da falta de investimento na formação docente e a utilização de materiais inadequados para atender às demandas desta modalidade de ensino. A ausência de aperfeiçoamento metodológico que considere os interesses dos jovens e adultos reforça a necessidade da elaboração de uma proposta de ensino que esteja articulada com o mundo do trabalho, bem como a inserção de recursos tecnológicos como ferramentas que possibilitem a elaboração de uma proposta pedagógica capaz

de atender aos anseios dos jovens e adultos construindo saberes partindo das experiências da sua realidade. A adequação do currículo e a incorporação de temas interdisciplinares e transversais são aspectos que devem ser considerados na elaboração de projetos que considerem a Educação de Jovens e Adultos como direito e não como assistencialismo.

Na história da educação brasileira, a Educação de Jovens e Adultos sempre se mostrou precária nas políticas públicas destinadas ao campo educacional. O esforço para assegurar o acesso e permanência dos jovens e adultos que não tiveram acesso à escola, ou dela foram excluídos, foi liderado pelos movimentos reivindicatórios de educadores e grupos sociais que defendem o acesso e a seguridade de uma educação de qualidade como direito social. Portanto, a Educação de Jovens e Adultos não se configura apenas como um problema educacional, mas sim político e social, posto que o Estado não assume a responsabilidade de garantir aos jovens e adultos uma educação de qualidade pensada para o aluno e suas vivências, com professores incluídos no processo de formação continuada, uma vez que a EJA precisa ser vista como política pública e direito humano e não como Programa ou medida reparadora.

3.4 A PESQUISA NO ENSINO DE HISTÓRIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR

Embora exista um número considerável de pesquisas e estudos no campo da educação, sobretudo da Educação de Jovens e Adultos, tendo como base um levantamento feito sobre Ensino de História na EJA a partir de consulta no banco de dados da CAPES e de algumas universidades, tais como UNB, UEL, UFRJ, IFSP, UEM e UNESP, foram encontradas poucas pesquisas que discutem sobre História, concepções e práxis de ensino na Educação de Jovens e Adultos. Estudos que serviram de bases para pesquisas futuras, como o de Bonete (2013), que analisa e discute práticas e perspectivas docentes acerca do ensino de História na EJA e como os professores tratam e enfrentam as dificuldades na mediação dos saberes históricos em sala de aula, buscam refletir sobre a relevância do significado do ensino de História na vida dos seres humanos. O autor busca entender por que e de que forma o ensino de História pode ser significativo para os estudantes da EJA.

Para isso, é preciso observar os aspectos sociais e culturais que envolvem o cotidiano desses alunos.

No banco de dados do Mestrado Profissional da Educação de Jovens e Adultos - MPEJA-UNEB existem várias pesquisas no campo da Educação de Jovens e Adultos abordando diversas temáticas, porém, não foi encontrado nenhum estudo que tenha discutido o ensino de História nessa modalidade de ensino na perspectiva apresentada por essa investigação. As pesquisas de Nicodemos (2013) e Santos (2011) tratam de reflexões sobre a relação entre o trabalho docente, ensino de História e a Educação de Jovens e Adultos. A primeira faz uma análise da prática docente e das especificidades pedagógicas para o aluno jovem e adulto trabalhador, procurando verificar na realidade escolar as contradições e as perspectivas concretas do processo de elaboração, execução e ressignificação de um currículo crítico no diálogo com o legado da Educação popular, na perspectiva freireana, visando compreender o processo de formação de consciência, através do método dialético na prática pedagógica. A segunda teve como objetivo analisar os conteúdos ligados ao cotidiano dos alunos e qual a relevância desses conteúdos para a vida profissional dos alunos jovens e adultos trabalhadores.

Barbosa (2014) investigou métodos e conteúdos de História utilizados pelos professores nessa modalidade de ensino, analisando as dificuldades de aprendizagem do ensino de História na EJA. Trouxe reflexões sobre a história da educação e a trajetória do ensino de História no Brasil, analisando suas principais mudanças e contribuições para a Educação de Jovens e Adultos. Em relação à pesquisa sobre os recursos de aprendizagem para o ensino de História, Araújo e Andrade (2010) introduzem o método da história oral como recurso de aprendizagem para alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), objetivando desenvolver o sentimento de pertencimento à história e, conseqüentemente, à sociedade na qual vivem. Partem dos princípios norteadores da Educação de Jovens e Adultos que consideram o educando um sujeito sociocultural, com diversas experiências de vida que, muitas vezes, se afasta da escola devido ao seu ingresso prematuro no mundo do trabalho.

Rinaldi (2016), por sua vez, defende que o direito à educação é o caminho para a garantia dos demais direitos. A autora buscou historiar a negação da cidadania na sociedade brasileira e pensar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como direito com o propósito de elaborar um guia de orientações para a formação

da cidadania na EJA como instrumento efetivo para a conquista de outros direitos sociais negados para a maioria da população brasileira. Por meio de um levantamento de dados junto aos educandos/as jovens e adultos de uma escola pública municipal de Ensino Fundamental dos anos iniciais, a referida autora buscou descobrir quais limitações foram impostas a esses educandos (as) pela falta da escolarização na infância para acessar os direitos sociais básicos do cidadão e, a partir desse levantamento, buscou compreender como a escola poderá contribuir para favorecer o acesso à cidadania a esses/as educandos/as da EJA. Devido à historicidade do tema da cidadania como Direito Humano, as aulas de História são propícias para a discussão e o conhecimento acerca do tema, especialmente nas salas de aula da EJA

Os conteúdos que se destacam nesses trabalhos relacionados ao ensino de História são as práticas pedagógicas, os métodos, as dificuldades de ensino e aprendizagem, porém, uns dos elementos que possibilitam a melhoria de todos esses aspectos foi menos explorado: formação docente, atributo que implica na qualidade do ensino e que nos possibilita pensar sobre a funcionalidade das políticas educacionais brasileiras.

Alguns estudos discutem as práticas pedagógicas a partir das experiências de professores que atuam com ensino de História na Educação de Jovens e Adultos, como a pesquisa realizada por Kashiwagua (2009), que buscou investigar como a relação entre experiências dos educandos e o saber histórico escolar é concebida no ensino de História destinado para Educação de Jovens e Adultos, estudo que tem a prática pedagógica como objeto de reflexão permanente do professor. Tais estudos buscam refletir sobre os objetivos que possibilitam o aprendizado a partir de conteúdos relevantes, com metodologias adequadas, contribuindo para melhoria da qualidade de vida pessoal e profissional dos sujeitos coletivos.

A escola é um espaço de construção, sistematização, apropriação e socialização do conhecimento. É um espaço de pluralidade de ideias, de valores e múltiplas formas de expressão, tornando-se espaço de posições adversas. Portanto, a educação é um elemento de transformação que não se limita apenas ao saber formal, técnico, artístico, entre outros (PINTO, 1994). A declaração de Hamburgo, discutida na V CONFINTEA, contribui com essa discussão ao afirmar que:

A educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas 'adultas' pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. (DECLARAÇÃO DE HAMBURGO, 1997, p. 01).

Nessa perspectiva, é preciso a utilização de estratégias metodológicas e postura profissional que reconheçam e valorizem os saberes, as experiências e a história dos sujeitos envolvidos (alunos e professores), aspectos que possibilitam o reconhecimento da possibilidade da educação na vida pessoal e profissional de um ser humano, já que “Pensar a história como possibilidade é reconhecer a educação também como possibilidade. É também reconhecer que se ela não pode tudo, pode alguma coisa” (FREIRE, 2001, p. 35).

A Educação de Jovens e Adultos pode colaborar para a formação de cidadãos conscientes e politizados, com capacidade para participar ativamente do processo político e ter seus direitos resguardados. Porém, é necessário que as políticas públicas se voltem um pouco mais para este tipo de educação e a reconheça como um direito e não como um ato solidário ou de caridade. Afinal, como define a LDBEN em seu Artigo 22, “[...] a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996). Essa lei coloca a finalidade da educação como condição para todas as disciplinas. Nesse contexto, a História como componente curricular assume a função de promover nos educandos questões e problematizações a partir de metodologias problematizadoras e desafiadoras que estimulem a criticidade, proporcionando uma formação voltada para a cidadania.

O professor de História, no ofício da docência, exerce em sua prática uma postura política pedagógica legítima e transformadora, através da relação professor-aluno, como explica Nicodemos (2013, p. 5):

No centro dessa discussão e nos desafios que se colocam para o docente de História na educação de jovens e adultos trabalhadores e na relação entre educador e educando, está a questão de reconhecer a educação como possibilidade ou impossibilidade de conscientização dos indivíduos. Esse é um debate intrincado e requer prudência analítica, para que não se caia numa visão reducionista dessa deliciada e complexa relação, que, antes de tudo, é uma relação política e, portanto, deve ser encarada prioritariamente nessa dimensão.

Trata-se da dimensão da aprendizagem de conteúdos históricos e da relação entre ideologia e educação, da complexidade e da capacidade de entender os significados dos fatos históricos e a conscientização das práticas educativas desenvolvidas como elementos de transformação e de prática de libertação. A referida autora traz um debate para o ensino de História e para os desafios docentes na formação do aluno trabalhador, entendendo ser prioritário resgatar e problematizar de que forma os professores dialogam com os referenciais críticos e os usam na construção curricular e nos critérios de seleção de conteúdos históricos, considerando os docentes como redefinidores de políticas de currículo em suas salas de aula. Entende-se que a recriação e a execução de um currículo crítico constituem esforço teórico e político na construção de um ensino comprometido com a realidade dos alunos jovens e adultos trabalhadores e na superação das questões específicas e complexas em torno do conteúdo histórico e de sua seleção no espaço escolar.

Partindo desses pressupostos, os PCNs (BRASIL, 1998) de História defendem a necessidade da reformulação dos conteúdos de História, priorizando a construção de problematizações históricas. Recomendam a apreensão de várias histórias lidas a partir dos diferentes sujeitos históricos e das histórias silenciadas. Reforçam a relevância de recuperar, através do ensino de História e da vivência pessoal e coletiva dos discentes, a escolha dos conteúdos. A proposta é propiciar aos alunos o dimensionamento de si mesmos e de outros indivíduos e grupos em temporalidades históricas. Para os PCNs (1998), os conteúdos devem sensibilizar e fundamentar a compreensão de que os problemas atuais e do cotidiano não podem ser explicados a partir dos acontecimentos restritos ao presente, pois, o ensino requer questionamento ao passado, análise e identificações de relações entre vivências sociais no tempo.

As mudanças propostas pela Bases Legais e Diretrizes Educacionais trouxeram novos parâmetros para a Educação Básica no Brasil, objetivando evidenciar uma nova forma de pensar a aprendizagem. Objetivos que se comprometiam a articular conhecimentos, competências e valores com a finalidade de capacitar os educandos a fazer uso das informações, compreender e intervir no mundo que os cerca como cidadãos críticos.

Pensar nos procedimentos de construção de conhecimentos e na leitura do mundo são enfoques relevantes para História, de acordo com Nikitiuk (2012). Como

tal devem ser sempre (re) pensados: o ensino, a História, o ensino da História, as relações entre o ensino e a História, refletindo acerca do que aprender e de como ensinar. Trata-se de reflexões sobre apropriação do saber histórico e dos desafios pelos quais passam a História e suas implicações no ensino. Considera-se que o saber é apropriado e construído e que a transformação em sala de aula em prol da aprendizagem desejada depende da mediação do professor, que ousa criar espaços que incentivem diversos olhares ao objeto. Enfatiza a importância da construção do saber coletivo e da pesquisa no processo de ensino-aprendizagem e da História como instrumento de leitura do mundo.

Nesse contexto, o professor de História ocupa uma posição central diante da possibilidade de construir situações concretas que facilitem a aprendizagem dos educandos. De acordo com Demo (2001), a aprendizagem adequada é aquela efetivada dentro do processo de pesquisa do professor, no qual ambos – professor e aluno – aprendem, sabem pensar e aprendem a aprender. Nesse processo, a pesquisa é a razão acadêmica crucial de ser professor. Para isso, o educador deve ser pesquisador e investigador do seu próprio fazer pedagógico, tendo a pesquisa como ferramenta de mudança, percebendo-se como ser aprendente, rompendo com a visão que o considera detentor do saber.

Ensinar História tem sido um dos maiores desafios para os professores que atuam na Educação Básica, especialmente na Educação de Pessoas Jovens e Adultas. A prática docente exige do profissional, enquanto sujeito histórico, praticidade, conhecimento e reflexão crítica sobre como, para que e por que ensinar História. Sabemos que não existem receitas prontas para apresentação de conteúdos que atraiam o interesse dos alunos, o que requer do professor sensibilidade para aprimorar sua prática de ensino. Considerando-se que os conteúdos de História apresentam um campo de possibilidades que auxilia os educandos na compreensão do mundo que os cerca, reconhecendo-os como sujeitos de sua própria história, o ensino do referido componente curricular configura-se como uma ferramenta importante para formação dos sujeitos e para o entendimento dos fatos históricos, das transformações sociopolíticas, econômicas e culturais.

Pesquisas atuais como de Santos (2011), Nicodemos (2013) e Barbosa (2014), que abordam o ensino de História na EJA e a prática do professor em sala de aula, destacam a relevância da teoria articulada com a prática, considerando

saberes das experiências e da formação contínua como atributos indispensáveis no desenvolvimento teórico-metodológico do fazer pedagógico em sala de aula. Essas pesquisas trazem reflexões que nos levam a pensar sobre as propostas pedagógicas, os conteúdos didáticos e sua adequação no espaço escolar de acordo com a modalidade de ensino específico, bem como a importância do papel do professor de História na mobilização e mediação dos saberes em sala de aula e da contribuição desses saberes na formação dos educandos. Dessa forma, entende-se que é preciso que o professor se conscientize de sua responsabilidade social na educação de pessoas jovens e adultas. Como destaca Freire (2011, p. 30), “[...] não existe ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino [...]. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando [...]”, posto que o ensino de História exige do professor pesquisa constante e estudo que fortaleça seus conhecimentos sobre os assuntos e/ou conteúdos a serem explorados em sala de aula e que estejam de acordo com a realidade dos educandos, além das abordagens pedagógicas diversificadas que favoreçam a construção do raciocínio crítico e reflexivo.

A trajetória da história da EJA por muito tempo tem se mantido na educação e não no ensino, portanto, é preciso repensar os métodos pedagógicos, a definição de conteúdo, o trabalho docente, em suma, o fazer educativo, haja vista que ensinar História não é uma tarefa simples, pois, é preciso pensar nas relações entre o ensino e a História, o que aprender e como ensinar, quem ensina e quem aprende, e nesse contexto repensar sobre a importância da pesquisa e da formação continuada enquanto espaços de construção e reconstrução de saberes que são inerentes à construção da identidade docente.

3.5 OS MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: REPRESENTAÇÕES HISTÓRICAS E LEGISLATÓRIAS

A luta pela configuração das políticas públicas no campo educacional para atender à modalidade de ensino da EJA e suas especificidades transcorre por caminhos diversos, provenientes de uma estrutura política de raiz histórica que mantinha um pensamento conservador com imposições ideológicas que implicavam na funcionalidade, duração de seus projetos, objetivos e no impacto na sociedade. Podemos ponderar sobre algumas considerações históricas, políticas e legislativas sobre as políticas públicas educacionais brasileira para Educação de Jovens e

Adultos. Entretanto, é preciso um olhar mais atento à própria história da educação de Jovens e adultos, pois, um olhar acelerado sobre essa história tende a ver apenas a EJA, um campo indefinido, descoberto ou aberto a todo tipo de propostas, de intervenções, predominando um trato na base de companhias e experimentações conjunturais. Contudo, essa leitura é parcial, apesar de ter sido a que se impôs no imaginário da formulação de políticas, da didática, da organização escolar e até mesmo no recontar de nossa história da educação dessa modalidade de ensino (SOARES; GIOVANETTI; GOMES, 2011).

Entendemos que é preciso refletir sobre alguns dos momentos históricos da educação brasileira, os quais nos ajudarão a ter uma ideia sobre como se deu o processo do desenvolvimento histórico da educação para jovens e adultos no Brasil e suas consequências no cenário político atual. A ideia de Educação de Jovens e Adultos surge no cenário brasileiro desde o período colonial. Essa visão de educação foi introduzida no Brasil através dos primeiros jesuítas que permaneceram aqui no período entre 1549-1749. A Companhia de Jesus encontrou no chão brasileiro um terreno fértil para difundir a doutrina e a evangelização dos povos indígenas e esse processo de dominação e doutrinação atingiu crianças, jovens, adultos e idosos.

Em 1549, com a chegada dos jesuítas, expandiu-se a educação de cunho religioso do Império por meio do *Ratio Studiorum* ou Plano de Estudos, o método pedagógico dos jesuítas, que não tinha o propósito de renovar os métodos, mas de manter uma ordem religiosa e política. A partir das reformas do Marquês de Pombal, em 1759, com a expulsão dos jesuítas, toda estrutura de ensino nas escolas brasileiras foi modificada e a educação passou a ser responsabilidade do Estado, porém, tinha a missão de formar a elite brasileira. Com a chegada da corte portuguesa (1808-1822), o ensino para adultos foi modificado com o objetivo de formar trabalhadores para servir à aristocracia como serviçais. Em 1822, com o fim do domínio dos portugueses e a conquista da autonomia política, surge a primeira Constituição brasileira, após a Proclamação da Independência, com um novo projeto político, outorgando-se a Constituição de 1824, que garante em seu artigo 179, parágrafos XXXII e XXXIII, a instrução primária gratuita para todos os cidadãos. Porém, essa instrução não favorecia as classes menos favorecidas, posto que negros, escravos alforriados não eram considerados cidadãos (TEIXEIRA, 2008).

Embora o Brasil tenha sido um dos primeiros países a inscrever em sua legislação a gratuidade da educação, na prática isso não aconteceu, como argumenta Scortegagna (2006, p. 2):

A primeira Constituição Brasileira, de 1824, garantia uma “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos”. Fato que não ocorreu por vários motivos: primeiro, porque só possuía cidadania uma pequena parcela da população, aquela das elites econômicas; em segundo lugar, porque coube a responsabilidade de oferta da educação básica às Províncias que, com poucos recursos, não podiam cumprir a lei, permanecendo sob responsabilidade do governo imperial a educação das elites. Percebemos que o ensino se dava de forma desigual para diferentes grupos e em diferentes tempos. O pensamento da elite da época era de oferecer instrução para todos, influenciado por um pensamento moderno e liberal que preconizava que a educação livrava ou amenizava os sujeitos das ilusões do entusiasmo e da superstição que poderiam ser origem de terríveis desordens, facilitando o desempenho do governo.

Para a autora, o ensino acontecia de forma desigual para diferentes grupos e em diferentes tempos. A proposta de educação das elites nesse contexto tinha a finalidade de oferecer instrução para todos, influenciada por uma visão moderna e liberalista que preconizava que a educação livrava ou amenizava os sujeitos das ilusões do entusiasmo e da superstição que poderiam ser origem de terríveis desordens, facilitando a atuação do governo em manter a ordem social.

A importância dada à educação de adultos nesta Constituição deve-se ao processo de urbanização, ao lado do processo de industrialização, que ocasionou grandes transformações na sociedade, e da necessidade de mão-de-obra eficaz, por meio de um sistema político fundado no voto censitário. É válido ressaltar que em relação às bases eleitorais, quem participava eram apenas os homens livres que cumpriam com algumas condições, principalmente de renda.

Sabemos que durante um longo período da história do Brasil, a educação era destinada exclusivamente às elites, uma pequena parcela da população. Uma vez que a história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil remete-nos aos diversos contextos históricos, os quais apresentam essa modalidade relacionada com os interesses políticos e econômicos das elites. De acordo com Sales (2008), foi a partir do Império, por volta de 1870, com a criação, em quase todas as províncias do país, das chamadas escolas noturnas, que se encontram ações no campo da educação de jovens e adultos. O período de criação das escolas noturnas e da intensificação do ensino noturno público que se deu de forma acelerada devido à exigência do mercado de trabalho para os adultos que almejavam entrar ou permanecer, ocorreu

entre 1920 a 1921. Tempos depois, em 1925, o Conselho Nacional de Ensino, através do Decreto n. 16.78 A, de 13 de janeiro, conhecido como Lei Rocha Vaz ou reforma João Alves, reformulou a educação em todos os segmentos. Tal Decreto trazia os ecos dos muitos movimentos sociais e civis da década de 20 do século passado que estavam empenhados na erradicação do analfabetismo, concebido como anomalia social denominada de mal nacional e de chaga social, ou seja, um problema social que não tinha cura. No caso da Bahia, a reforma que impactou foi a de Anísio Teixeira.

A partir da Proclamação da República surgem diversas campanhas com curta duração, demonstrando pouca sistematização, buscando apoio e parceria com diferentes instâncias da sociedade civil. A primeira iniciativa nesse período se estende até a década de 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, onde os reformuladores de políticas educacionais incluíram a alfabetização de adultos como aquisição de um sistema de código alfabético, visando instrumentalizar a população com os rudimentos da leitura e da escrita e tinha como objetivo alimentar a ideia de preparar os sujeitos para responsabilidades de sua cidadania. O projeto de criação do Ministério fazia parte da bandeira liberal que levou a Revolução de 30, era, portanto, parte de um projeto de fortalecimento, centralização e autonomia do Estado.

A Constituição de 34, em seu artigo 150, alínea a, garante o ensino primário e integral, gratuito e de frequência obrigatória extensiva aos adultos. Além dessa garantia constitucional, cursos de continuidade e aperfeiçoamento foram criados para jovens e adultos. Em 1936 houve a criação do Plano Nacional da Educação, que garantia o ensino primário gratuito, inclusive para adultos. A cruzada Nacional de Educação foi uma iniciativa do governo federal, que deveria ser custeada pelas prefeituras, com o propósito de formar trabalhadores com faixa etária de 15 a 30 anos para exercer suas funções no mundo do trabalho. Esse programa de alfabetização de adultos foi aceito e adotado em alguns dos estados brasileiros a exemplo de São Paulo, Amazonas, Paraná, por considerar importante buscar ações para alfabetizar o indivíduo. Posto que, como afirma Freire (2003, p. 20), “[...] a alfabetização não é um jogo de palavras, é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, abertura de novos caminhos, o projeto histórico de um mundo comum, a bravura de dizer a sua palavra”.

A alfabetização é uma ferramenta de transformação social e pessoal que desperta no indivíduo o interesse de buscar mais e saber mais e construir caminhos e projetos que constituam sua cidadania.

Com a Revolução de 1937, período do Estado Novo, apesar das tensões e conflitos políticos, algumas medidas abriram espaços para educação de adultos. Criou-se o fundo Nacional do Ensino Primário e houve uma preocupação com melhoria da escolarização para favorecer o engajamento dos jovens e adultos trabalhadores nos postos de trabalho da indústria e do comércio. A constituição de 1937 foi instituída para favorecer o Estado, que retirava a sua responsabilidade para uma educação que favorecesse o desenvolvimento das potencialidades cognitivas da população iletrada. Deste modo, “[...] a sociedade se torna mais apta a aceitar tudo que lhe é imposto. Procurava favorecer apenas o ensino profissionalizante, onde preparava os jovens e adultos para o trabalho nas indústrias” (SILVA, 2017,p.15).

Em 1938 foi criado o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o qual permitiu a instituição, em 1942, do Fundo Nacional do Ensino Primário, que deveria, através de um programa de ampliação da educação primária, incluir o Ensino Supletivo para adultos e adolescentes. A partir da década de 1930 a Educação de Jovens e Adultos começa a demarcar seu lugar na história do Brasil, conforme apontam Gadotti e Romão (2005). Assim, a Educação de Jovens e Adultos passa por diversas transformações, porém, somente é percebida quando é situada como Educação popular.

Percebe-se, que a educação de jovens e adultos ganham força num contexto de industrialização e modernização do país, isso porque, para exercer as novas funções exigidas pelo avanço do capital, era preciso ter o domínio básico das letras e números, e o Brasil ao menos até 1920, tinha cerca de 85% da população analfabeta.

A década de 1940 foi um período de muitas mudanças na Educação de Jovens e Adultos, quando houve iniciativas políticas e pedagógicas, com o surgimento das primeiras obras, especificamente dedicadas ao ensino supletivo com o lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), fazendo com que ocorresse uma preocupação com materiais didáticos para o ensino de adultos. Em 1945, após a Segunda Guerra Mundial, a UNESCO criou e divulgou em âmbito mundial uma proposta de educação voltada para a paz dos povos e a

educação de adultos passou a ser entendida como uma forma de contribuir com o desenvolvimento das nações atrasadas e seu principal objetivo era reduzir o analfabetismo no mundo. A partir do decreto 19.513, de 25 de agosto de 1945, a Educação de Jovens e Adultos foi oficializada.

No ano de 1947 foi criado o Serviço de Educação de Adultos e a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). Essas propostas fizeram parte de uma campanha nacional de massa. Embora tenha recebido várias críticas, devido às condições administrativas, financeiras, de orientação pedagógica e do conteúdo do material pedagógico, das políticas criadas pela UNESCO, tal campanha visava ao estímulo à criação de Programas Nacionais para Educação de Jovens e Adultos da EJA com o objetivo de atender às demandas do desenvolvimento econômico da época. Nesse mesmo contexto acontece o primeiro Congresso Nacional de Educação de Adultos, que trouxe em seu bojo, o slogan ser brasileiro é ser alfabetizado. Houve também a criação do Serviço Nacional da Educação de Adultos (SNEA) com a finalidade de orientar e coordenar os trabalhos do Ensino Supletivo e foram planejadas várias ações que deram origem à Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), a qual atendia aos apelos da UNESCO e, junto com a ideia de redemocratização do país, a campanha cumpria os objetivos de preparar mão-de-obra para o mercado de trabalho, uma vez que o país convivia com um processo acelerado de industrialização e urbanização.

Em 1950 surge a cruzada ABC através de atividades realizadas pela igreja; em 1952 surge a Campanha Nacional de Educação Rural. O trabalho realizado na campanha anterior recebe críticas e o MEC cria, em 1958, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) para indicar novas orientações que iriam modificar os trabalhos desenvolvidos nos anos 60. Nesse mesmo ensejo criou-se cursos para professores, realizados pelo Ministério da Educação e saúde.

Nos anos 1960 surgiram novos projetos que tomaram como aporte as teorias de Paulo Freire, criando propostas para alfabetização de adultos inspirando os mais notáveis programas de alfabetização do Brasil. Em 1961 foi criada a campanha De Pé no Chão também se aprende a ler, que foi realizada no município de Natal através de convênio feito pela União e a CNBB (Conferência dos Bispos do Brasil). Também foi iniciado o Movimento de Educação de Base (MEB) e o Movimento de Educação Popular (MEP), que deu início à utilização do método freireano nos

Centros Populares de Cultura (CPC), dirigidos pela União Nacional de Estudantes (UNE).

Em 1962 surge o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), organizado quando já estava vigente a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4.024, de 1961. Em 1996 esta passa por uma nova revisão que se chamou de Plano Complementar de Educação, que introduziu importantes alterações dos recursos federais (PNE, 2000). Em 1963 Paulo Freire é convidado pelo presidente João Goulart e o ministro de educação Paulo de Tarso Santos para organizar e desenvolver um Programa Nacional de Alfabetização de Adultos (PNAA). O plano Nacional de Alfabetização de Jovens e Adultos orientado pela proposta de Freire previa a instalação de 20 mil círculos de cultura, que alfabetizaria dois milhões de pessoas.

De 1961 a 1963 houve períodos marcados por uma efervescência política cultural e de reformas de base recomendadas pelo governo e pela organização e mobilização popular na vida política nacional. Porém, devido ao golpe militar, esse trabalho de alfabetização foi impedido de ser colocado em prática, uma vez que o pensamento freireano era encarado como ameaça à ordem política do regime militar. Por causa das suas ideias inovadoras e revolucionárias, Freire foi perseguido e exilado em 14 de abril de 1964. Após esse fato, o governo ditatorial implementou um programa assistencialista e conservador para alfabetização de jovens e adultos.

No ano de 1965, em oposição às propostas freireanas, surge em Recife a Cruzada Ação Básica Cristã com atividades realizadas pela igreja. Em 1967 foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), substituído em 1985 com o fim da ditadura e com a reabertura política à democracia pelo projeto Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Fundação EDUCAR), que tinha como finalidade principal o fortalecimento das ações dos Municípios e Estados para que assumissem a responsabilidades pela oferta do Ensino Supletivo de 1º grau. Ao contrário dessas ações, no plano internacional, aconteceu em Tóquio, em 1972, a III Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. Tal Conferência se caracterizou pelas discussões que apontavam a concepção de suplência da educação de adultos tendo como ênfase a reinserção dos analfabetos no sistema formal de escolarização.

O governo de 67 assume o controle dos programas de Alfabetização através de um regime autoritário. Atendia um público de 15 a 30 anos, oferecia uma

alfabetização funcional, através da apropriação de técnicas básicas de leitura, escrita e cálculo e não evidenciava qualquer preocupação com a formação global do homem. O Mobral assume a educação com investimento visando à qualificação da mão de obra para o desenvolvimento econômico do país. De acordo com Divanir Lima (2011), durante a existência do Mobral as taxas de analfabetismo foram reduzidas, mas em nada tal fato contribuiu para melhorar as condições de vida das classes menos favorecidas que, embora estivessem vivenciando o apogeu do crescimento industrial, não conseguiram sair de sua condição de miserabilidade. Isso demonstra a fragilidade das políticas públicas educacionais para educação de jovens e adultos, bem como o não compromisso do governo com a garantia de um dos direitos sociais do indivíduo e sim com o sistema de produção e o crescimento econômico. Uma educação que se propunha atender aos interesses das classes dominantes. O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e a Cruzada ABC fundiram-se em movimentos arquitetados como base política de controle da população, utilizando ações centralizadas e orientadas através de supervisão pedagógica e produção de materiais didáticos conforme argumentam Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001).

É válido lembrar que o primeiro material didático pedagógico construído para o ensino de EJA foi o Jornal Telecurso, de 1970, que tinha característica do Telecurso 2000, um ensino mediado por videoaula, modelo criado pela Rede Globo, exibido a partir das 5 horas da manhã. Era um ensino supletivo de caráter compensatório, que visava suprir as carências da educação básica. Em 1971, no Brasil, por meio da Lei n. 5.692, foi regulamentado o Ensino Supletivo, que visava contemplar os jovens e adultos através de proposta de escolarização em prol do aperfeiçoamento, da aprendizagem e da qualificação profissional. O Ensino Supletivo, conforme apontam Haddad e Di Pierro (2000), tinha como objetivo a recuperação do atraso, reciclar o presente, formando uma mão de obra que contribuísse com o desenvolvimento nacional por meio de um novo modelo de escola.

A Constituição Federal de 1988 assegura, em seu Artigo 205, a Educação de Jovens e Adultos como direito de todos. A Carta Magna estabelece o ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive sua oferta garantida para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria. Embora tenhamos uma legislação que

prevê a educação como direito de todos, na prática tal direito foi negado, impedindo que os jovens e adultos construísse e/ou conquistassem sua cidadania.

Em 1990, a Organização das Nações Unidas (ONU) declarou o Ano Internacional da Alfabetização. Nesta perspectiva, foi realizada em Jomtien, na Tailândia, a Conferência Mundial de Educação para Todos. Essa Conferência contou com a participação de governantes de 155 países, incluindo-se o Brasil. Ao final do evento, os países participantes comprometeram-se a assegurar uma educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos. Foi instituído também, neste mesmo ano, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei de n. 8.069/1990), em seu Artigo 57 ressalta que “[...] o Poder Público estimulará pesquisas, experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação, com vistas à inserção de crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental obrigatório”.

Embora tenham sido realizados diversos movimentos para atender às demandas da Educação de Jovens e Adultos, as ações realizadas não mudaram a realidade dessa modalidade de ensino, pois existem vários fatores que implicam na funcionalidade, dentre eles a ausência de políticas de Estado para Educação de Jovens e Adultos. Com isso, as ações políticas para essa modalidade foram incapazes de reparar as lacunas, ou seja, de reverter a dívida social decorrente do modelo do desenvolvimento social, político e econômico da sociedade brasileira e/ou até mesmo de romper com as estruturas que têm raízes históricas excludentes seculares. Até os movimentos sindicais e da sociedade civil não foram suficientes, pois não conseguiram consolidar em políticas de Estado nem tampouco de nação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 1996, menciona, nos Artigos 37 e 38, que compete aos sistemas de ensino assegurar gratuitamente oportunidades educacionais, de maneira apropriada para essa população, por meio dos cursos e de exames supletivos. Propõe, também, que o poder público deve viabilizar o acesso e a permanência dos alunos jovens e adultos na escola. Tal lei reafirma os preceitos da CF/1988, além de reconhecer a EJA como modalidade da educação, integrando-a ao sistema regular de ensino garantindo a sua especificidade quanto ao atendimento a ser oferecido. Percebe-se que não basta mudanças no campo legal sem que haja uma política estatal duradoura e contínua voltada para a educação de jovens e adultos trabalhadores, pois as propostas de intervenções direcionadas para alfabetização de adultos eram

efetivadas através de programas e campanhas, ações temporárias que logo eram extintas. Na história da educação da EJA foram vários, dentre os quais se destacam: o Programa Alfabetização Solidária (PAS); o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA); o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (Planfor); Programa Recomeço; o Programa Brasil Alfabetizado, criado em 2003, conforme apontam Pierro e Graciano (2003).

Em 2000, é instituída a Resolução n. 1 – CNE que estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, baseada no parecer 11/2000, com o propósito de propor uma educação reparadora, equalizadora e qualificadora. No dia 14 de agosto de 2002, foi instituído, por meio da Portaria n. 2.270 do Ministério da Educação, o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), oferecido como um “[...] instrumento de avaliação para aferição de competências e habilidades de jovens e adultos em nível do ensino fundamental e do ensino médio” (BRASIL. MEC, 2002). O ENCCEJA, enquanto uma avaliação da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, sempre esteve direcionado para a certificação, sem viabilizar a construção de indicadores para que os Estados e municípios pudessem avaliar os cursos presenciais de EJA (CASTELLI JÚNIOR; GISI; SERRÃO, 2013).

O interesse do governo com esse Programa era substituir a presença e a necessidade do aluno em sala de aula tendo em vista que seu objetivo fora preparar o aluno para estudar em casa, fazer uma prova e comprovar se estava apto para receber a certificação do Ensino Médio. Percebe-se que, ao mesmo tempo em que a legislação permite e prevê que os alunos jovens e adultos estejam inseridos no processo educacional, sendo que isso está posto na LDBEN 9394/96, nos PCNs e na Constituição Federal de 1988 vão criando estratégias para tirar esse aluno de sala da sala. A ideia é que é melhor que esses alunos estudem em casa, em seu tempo e quando puderem, uma vez que é possível adquirir uma certificação para comprovação do nível de escolaridade sem precisar estar na escola.

O PNE mantém a modalidade EJA, mas os recursos são vetados. Em 2003 surge o Programa Brasil Alfabetizado, oferecendo diretrizes e metas para a modalidade de ensino EJA. Em 2004 foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que auxiliava os governantes a buscar soluções para atender às atribuições educacionais, mas foi

extinta em 2019 pelo atual presidente Jair Bolsonaro, através do Decreto n. 9.465, de 2 de janeiro.

A SECADI, criada pelo Governo Federal, contemplava diferentes temáticas e visava contribuir para redução das desigualdades educacionais atuando na área de Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Ambiental, Indígena e a diversidade étnico-racial. Em suas políticas e programas desenvolvidos para EJA, tínhamos as seguintes propostas: o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) atuava na alfabetização de Jovens e adultos e foi desenvolvido em todo território nacional, com atendimento prioritário aos municípios cuja taxa de analfabetismo fosse igual ou superior a 25%. Desse total, 90% estavam na região do Nordeste. Tal programa oferecia recursos financeiros e apoio técnico, em prol da garantia da continuidade dos estudos ao alfabetizando; o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), que visava à distribuição, a título de doação, de obras didáticas às entidades parceiras com vistas à alfabetização de pessoas com idade de 15 anos ou mais. O Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD/EJA) visava à distribuição de obras didáticas aos sistemas educacionais visando à escolarização e à continuidade dos estudos de pessoas com idade de 15 ou mais, ambos em cumprimento ao Plano Nacional da Educação. Tal programa buscava a ampliação de oportunidades educacionais e o fornecimento de livros didáticos adequados ao público da EJA, como instrumento didático e subsídios para o processo de ensino-aprendizagem.

A extinção da SECADI significou um retrocesso no campo dos direitos educacionais e mais uma das ações do governo que é oposto ao reconhecimento da diversidade, da promoção da equidade e do fortalecimento da inclusão dos diversos e diferentes no processo educativo.

Em 2005 foi instituído, por meio do Decreto de n. 5.478, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) com o propósito de atender às demandas dos jovens e adultos, ofertando a educação profissional técnica do nível médio, do qual foram excluídos devido à estrutura curricular e pedagógica do próprio Ensino Médio. A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC cria o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) para jovens do campo e da cidade com objetivo de elevar o nível de escolaridade e a formação e qualificação profissional tendo como foco as pessoas que ainda não tinham o Ensino

Fundamental completo e que soubessem ler e escrever. Os Pareceres e Resoluções sobre PROJOVEM são os seguintes: Parecer CNE/CEB n. 02/2005, aprovado em 16 de março; Parecer CNE/CEB n. 37/2006, aprovado em 7 de julho; Resolução CNE/CEB n. 3 de 15 de agosto de 2006 e Parecer CNE/CEB n. 18 /2008, aprovado em 6 de agosto.

No dia 4 de dezembro de 2009, o Brasil sediou a VI Conferência, que aconteceu na cidade de Belém, Estado do Pará. Foi um momento importante para modalidade da EJA no Brasil, pois, em um evento de amplitude internacional a própria Educação de Jovens e Adultos foi repensada. Outros eventos que merecem destaque foram os fóruns da EJA realizados no Brasil que buscam levantar soluções e discutir sobre as dificuldades encontradas na prática da EJA.

Percebe-se que foram instituídas diversas legislações que regem a educação brasileira, as quais buscam estabelecer diretrizes, metas e objetivos que orientam e norteiam a educação e suas modalidades, além de Pareceres e Resoluções. Tais como, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para atender às demandas da Educação de Jovens e Adultos; Parecer n. 11/2000 e Resolução n. 01/2000, que atribuem a essa modalidade de ensino o papel de reparação da dívida social resultante do processo histórico excludente da educação brasileira. Porém, essas DCNs não foram suficientes para mudar a realidade, pois não foram colocadas em prática e as políticas públicas para EJA são fragilizadas, mas o esforço pela luta dos direitos se fortalece dentro do processo de resistência por aqueles que ainda acreditam na educação como transformação social. Esses aspectos são confirmados em Brasil (2009, p. 17) quando aponta que

Apesar dos avanços, as deficiências do sistema escolar brasileiro ainda produzem grandes contingentes de pessoas com escolaridade insuficiente, lançando no horizonte a necessidade de construir um sistema educacional que melhore a qualidade do ensino oferecido em todas as modalidades, contemplando a EJA e orientando as políticas para a superação das desigualdades educacionais e sociais.

A pluralidade de oferta de programas e as diferentes formas de acesso para EJA ainda não se concretizaram de forma efetiva, como política pública, devido ao caráter e às formas descontínuas das ações articuladas como inclusivas para essa modalidade de ensino, uma vez que os programas não dialogam entre si, determinando a necessidade de intervenção emergencial para superar as lacunas existentes no processo político-pedagógico da EJA. As propostas para Educação de

Jovens e Adultos apresentam uma cultura aligeirada de escolarização, com índice de reprovação, negando ao aluno o direito de aprendizagem e do ensino com qualidade, como definem as legislações e diretrizes.

Considerar o desenvolvimento global da pessoa é fazê-la perceber que o pertencimento sociocultural se constrói em conjunto com os pressupostos escolares articulados com seus anseios e vivências, como argumentam Julião, Beiral e Ferrari (2017). As Diretrizes Operacionais dão importância às experiências e práticas sociais e à possibilidade de relacionar os saberes culturais dos alunos com os conhecimentos científicos, parâmetros defendidos pelo Parecer n. 06/2010 e Resolução CNE/CEB n. 03/2010. Tal resolução defende em seu Artigo 2º que

Para o melhor desenvolvimento da EJA, cabe a institucionalização de um sistema educacional público de Educação Básica de jovens e adultos, como política pública de Estado e não apenas de governo, assumindo a gestão democrática, contemplando a diversidade de sujeitos aprendizes, proporcionando a conjugação de políticas públicas setoriais e fortalecendo sua vocação como instrumento para educação ao longo da vida. (BRASIL, 2010, p. 01).

Pensar na garantia de formação global do sujeito nas diferentes etapas da escolarização ao longo da vida, inclusive daqueles que tiveram seus direitos negados, é entender que a educação é a força matriz para conquistar os direitos que foram historicamente negados. Porém, é preciso refletir sobre as políticas públicas, as práticas pedagógicas e a diversidade de sujeitos que compõem esta educação. Dessa forma, exige tanto um modelo pedagógico adequado de ensino que permita a apropriação e a contextualização das Diretrizes Curriculares Nacionais quanto a implantação de um sistema de monitoramento e avaliação, bem como de uma política de formação contínua para os professores que atuam nessa modalidade de ensino.

Em 2011 foi criado o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), programa criado no governo Dilma Rousseff para aumentar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica. Essa ação é uma das iniciativas do governo federal, que se converte em uma forma de acomodação social destinada à classe trabalhadora, aos sujeitos que estão em situação vulnerável e da formação de mão de obra, visando às novas políticas de formação profissional para atender às demandas de mercado de trabalho. A maioria das iniciativas de EJA, até então, surgiram com a participação do Estado. A necessidade de prestar contas à comunidade internacional sobre os índices de analfabetismo fez com que o Estado

buscasse encontrar soluções imediatas para resolver o problema instalado e erradicar o analfabetismo (FRIEDRICH; BENETE; PEREIRA, 2010).

Ao longo de sua história a Educação de Jovens e Adultos perpassa por movimentos que estão vinculados ao desenvolvimento político e econômico do país, segundo o qual o valor fundamental da necessidade de aprendizagem, do valor à vida passa ser substituído por uma formação profissional imediata para atender às demandas do processo de produção, uma educação com esvaziamento do direito humano e social aos jovens e adultos trabalhadores que almejam a educação como instrumento de aquisição de sua cidadania.

4 A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA DOCENTE E O PAPEL DO PROFESSOR DE HISTÓRIA NA FORMAÇÃO DO ALUNO

Nesse capítulo fomentamos uma discussão sobre a importância da prática docente e o papel do professor de História na formação do aluno crítico e reflexivo. Refletir sobre um ensino de História crítico humanizado comprometido com a formação do sujeito implica pensar na relevância da fundamentação teórica e prática do professor para apropriação e mobilização dos saberes em sala de aula. Conforme aponta Nikitiuk (2012), o ensino de História oferece um horizonte de possibilidades para apropriação de saberes que favoreçam a construção do conhecimento e a interpretação dos fatos. Cabe ao professor sistematizar tal saber para facilitar a compreensão do contexto de modo que favoreça a aprendizagem do aluno. Para isso, o professor precisa possibilitar a problematização e sistematização do conhecimento em sala de aula, motivando e incentivando o aluno a pensar, refletir e fazer questionamentos sobre a produção do conhecimento. Vale salientar que a responsabilidade do professor na mediação do conhecimento é uma postura desafiadora, pois como advoga Freire (1996) o professor no exercício da docência, além de agir com liberdade, deve também respeitar a liberdade do aluno e incentivar a sua autonomia.

O ensino de História possibilita a construção do saber histórico através da relação interativa entre professor e aluno, desenvolvendo e transformando ações práticas, conscientes de seu papel enquanto professor pesquisador e produtor de conhecimento e não apenas um mero executor de saberes já produzido. Neste sentido, Freire (1996, p. 49) também faz uma consideração importante ao afirmar: “Me movo como educador porque primeiro me movo como gente”. Nessa perspectiva, o professor deve ser um profissional que pode desenvolver seu ofício baseado em ações que tenham como base a preocupação com seu comprometimento social e a responsabilidade diante do saber fazer, ao mesmo tempo em que tem consciência da condição que lhe é dada para humanizar o processo educacional, visando contribuir para a construção da cidadania. Sendo assim, torna-se imprescindível pensar sobre a importância do papel do professor na mediação dos conhecimentos que são mobilizados em sala de aula, pois, como aponta Pinsky e Pinsky (2016), a tarefa do professor é propiciar ao aluno uma aprendizagem prazerosa e consequente.

Adequar a prática docente à necessidade de ensino para atender às demandas da sociedade no contexto atual que vivemos exige uma postura política, adaptação e percepção de que estamos sempre em processo de construção. Conforme adverte Freire (1996, p. 70), “[...] o sujeito que se abre ao mundo e aos outros, inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História”. Daí a importância de o professor refletir sobre sua prática docente e de que forma contribuem para aprendizagem do aluno, pois, como defende Nikitiuk (2012, p. 99):

As práticas docentes para um novo currículo de História podem explorar as possibilidades renovadoras da histografia e da reflexão da didática. Pensamos então em uma aprendizagem como algo ligado à história de vida – e do lugar – que possibilita situá-los em um contexto e a uma história. Tal aprendizagem histórica pode fortalecer a tendência para o ensino que se preocupa com a formação do aluno – no sentido de amplo e pedagógico, capaz de promover a cidadania para agir e transformar, não apenas para atuar e reproduzir.

Sendo assim, o professor é visto como responsável por favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento intelectual do aluno e a sala de aula é concebida como espaço de construção do conhecimento e de formação social, portanto, espera-se que a prática docente favoreça uma aprendizagem significativa. Para tanto, é necessário que o ensino de História seja valorizado e que os professores dessa disciplina se conscientizem de sua responsabilidade social em auxiliar os alunos a compreenderem o mundo em que vivem. Afinal, conforme afirmam Pinsky e Pinsky (2016, p. 19-22), “[...] mais do que o livro, o professor precisa ter conteúdo. Cultura. [...] uma vez que, a “História é referência. É preciso, portanto, que seja bem ensinada”.

O professor precisa ter conhecimento sólido para desempenhar seu papel na sala de aula, ciente de que é preciso estar sempre atualizando seus conhecimentos, buscando “[...] conhecer novas linhas de pensamentos e dialogar com os colegas estratégias para melhor operacionalizar conteúdos em sala de aula” (PINSKY & PINSKY 2016, p. 22). Desse modo, o docente deve repensar sua prática para desenvolver o trabalho em sala de aula, atuando como agente de transformação, desafiando e estimulando seus alunos na busca constante de conhecimentos que tenham sentido e significado para sua vida prática. Sendo assim, o professor de História que atua na Educação de Jovens e Adultos, ao proporcionar diferentes

oportunidades de discussões e reflexões acerca de conteúdos históricos e temas sociais, está contribuindo para a aprendizagem e a formação de alunos que vivem em tempos de grandes mudanças e inovações.

No processo de ensino e aprendizagem é relevante considerar a importância da prática docente como atributo que influencia na produção de conhecimento pelo aluno. Como argumenta Freire (1996, p. 57) “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. O professor, enquanto mediador do conhecimento, deve promover o diálogo, oportunizando indagações, movendo a curiosidade dos alunos e construindo conhecimento, favorecendo, assim, a aprendizagem. Nesse contexto, o professor de História deve ter um olhar holístico, crítico e sensível para o processo de construção do conhecimento histórico. Conforme aponta Nikitiuk (2012, p. 24) “[...] ensinar história é aprender com o plural e o singular”. A autora faz reflexões que vão além da função do aprender e do ensinar diante de uma diversidade de saberes e contextos nos quais os sujeitos estão inseridos.

O professor de História, com seu jeito de ser, pensar, agir e ensinar, deve reinventar e transformar os diversos saberes em conhecimentos ensináveis, fazendo com que o aluno não apenas compreenda, mas assimile, aprenda, reflita sobre esses ensinamentos de variadas formas, numa reinvenção permanente (FONSECA, 2003). Portanto, o professor tem um papel fundamental na construção e (re) construção de saberes que são inerentes à formação do aluno, porém, é necessário adaptar-se às diferentes linguagens e, através de estratégias diversificadas, desenvolver práticas educativas que propiciem o aprendizado dos alunos. Além disso, deve estar ciente que é um eterno aprendiz e que é preciso renovar seu fazer docente constantemente. Nesse contexto, o professor de História que atua em turmas de EJA precisa perceber-se como um ser político, autônomo e comprometido com seu papel em sala de aula, considerando-se que ensinar exige uma relação intrínseca entre teoria e prática, pesquisa, apropriações de saberes e reelaboração de conhecimentos.

Compreende-se que o ensino de História deve contribuir para formação de um ser humano reflexivo, um leitor crítico que compreenda sua relação com o mundo em que vive. Segundo os PCNs (1998), a educação deve estar voltada para a formação ampla do sujeito visando seu desenvolvimento e por consequência da sociedade. É através da educação que as pessoas aprendem, renovam e

reconstroem os saberes que são inerentes para sua vida prática. Esses aspectos exigem que o professor se atualize e se adeque as novas formas de ensinar, posto que, o conhecimento transmitido em sala de aula deve ser atraente e convidativo, adaptado a realidade dos educandos.

O professor ao trabalhar com diferentes linguagens no ensino de História, logo reconhece não só a estreita relação entre saberes escolares e a vida social do aluno, mas também a necessidade de re (construir) seu conceito de ensino e aprendizagem. (FONSECA, 2003). Conclui-se que o professor assume um papel primordial no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos de História, pois tem a possibilidade de apresentar diversas leituras acerca dos acontecimentos que marcaram a história.

A história tem um papel central na formação da consciência histórica dos indivíduos, facilitando na construção de identidades, elucidação do vivido, intervenção social e nas práxis individual e coletiva como advoga (Fonseca,2003). Haja visto que ensinar exige uma postura política, uma vez que exige de nós, professores, posicionamento, criticidade e desejo para intervir na aprendizagem e desenvolvimento da autonomia de nossos estudantes. Essa autonomia consiste na liberdade de escolha e reflexão no que diz respeito aos conteúdos a serem trabalhados no ensino de História. Nesta perspectiva, faz-se necessário ressignificar o papel da escola, revendo seu sentido e o espaço que ocupa atualmente na vida dos alunos. Essas reflexões nos induzem a pensar nas políticas de formação de professores e no papel social da escola em promover saberes escolares e não escolares visando a formação acadêmica desses alunos.

Para tanto, é preciso promover a formação de professores(as) reflexivos(as), que façam da sala de aula um espaço de investigação, pesquisa, bem como de desenvolvimento para seus alunos, e dele mesmo, onde a construção do conhecimento ocorra de forma dialógica e participativa, fortalecendo a prática do ensino e aprendizagem. Nesse sentido, podemos recorrer ao escrito de Freire (1996) que trata de reflexões sobre a importância e a **boniteza** da função do professor autônomo, reflexivo, consciente e crítico, quando nos afirma que:

(...) sou professor a favor da docência contra o despudor. A favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura.... Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais.... Sou a favor da esperança que me anima apesar de tudo.... Sou professor a favor da boniteza de minha própria

prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por esse saber, se não luto pelas condições materiais necessárias ... (p. 63-64) .

A prática docente e a formação do(a) professor(a) de História são categorias que exigem um exercício de reflexão intensa e ao mesmo tempo desafiadora, pois é necessário pensar na complexidade do universo docente que nos instiga a ir além do que se sabe e do que se vivencia. Cabe a escola abrir espaços para proporcionar aos professores momentos de reflexão sobre a prática pedagógica. Assim como cabe ao professor acreditar no poder transformador da Educação e numa busca constante para aprimorar seu saber docente e sua prática pedagógica. "Uma escola reflexiva é uma comunidade de aprendizagem, e um local onde se produz conhecimento sobre educação". (Alarcão, 2011, p.41) A escola é uma instituição que a sociedade construiu para transmitir conhecimentos sistematizados aos indivíduos.

Entretanto, vale ressaltar que a educação é uma prática milenar e a escola é uma instituição secular, contudo, pensar a educação, nos faz pensar sobre a escola. No Brasil por muito tempo a escola era para poucos. Tal situação começou a mudar no século XX, após a Proclamação da República, ainda assim, por muito tempo a escola atendia apenas uma pequena parcela da população. A partir dos anos 20 e 30 com o projeto de modernidade, um dos fatores determinantes para o modelo de escola e educação que possibilitou a emergência dos saberes que definia os currículos escolares, a escolha de conteúdos, a forma de educar, a tomada de decisões e a sistematização dos conteúdos, principalmente de História. (FELDMANN, 2009). Sendo assim, a educação e a função social da escola, são conceitos que se modificam ao longo do tempo, perpassando por descompassos entre as determinações legais e a oferta escolar. A constituição de 1824, por exemplo, previa, a educação gratuita para todos os cidadãos, mas não havia escolas para todos, muito menos gratuitas. Além disso, homens e mulheres negros(as), e pobres não eram considerados cidadãos. A Constituição de 1988, por sua vez, determinou que durante os dez primeiros anos da sua promulgação, pelo menos 50% das receitas resultantes de impostos aplicados em educação seriam utilizadas para eliminar o analfabetismo. Embora os indicadores educacionais tenham melhorado bastante a partir da LDBEN de nº 9.394/96, ainda não foi suficiente para a eliminação do analfabetismo. Faltam investimento em políticas públicas para

formação de professores que atuam na EJA, entre outros assuntos. Na história da educação brasileira existem vários exemplos que evidenciam o descaso com a educação escolar, principalmente com Educação de Jovens e Adultos.

Pensar na formação do professor no contexto político atual, torna-se relevante, especialmente no campo da História que exige aportes teóricos para mobilização dos conhecimentos históricos. Para tanto, é crucial refletir sobre a importância do ensino de História para formação da consciência crítica dos estudantes e do papel do professor de História como mediador desse processo de aprendizagem, fazendo uso de diferentes estratégias e linguagens para construção do conhecimento propício para a formação dos sujeitos. Logo, entendendo que “as linguagens são formas e expressões de lutas, de experiências históricas. É um processo de re (construção) que requer um trabalho permanente de reflexão sobre o sentido do trabalho do professor e o papel do ensino de História na sociedade em que vive.” (FONSECA, 2009).

No contexto da sociedade contemporânea, surgem novas exigências que são acrescentadas ao trabalho do professor como se esse profissional resolvesse individualmente as demandas que são diversas e complexas, uma vez que, exige ações coletivas que apontem caminhos para enfrentamento de tais exigências.

A prática reflexiva, enquanto prática social, só terá êxito se for realizada de forma coletiva, o que leva a necessidade de transformar as escolas em comunidades de aprendizagem nas quais os professores se apoiem e se estimulem mutuamente. (PIMENTA, 2012). Tal compromisso revela um grande valor estratégico para criar condições que permitam mudança tanto institucional quanto social.

Muito se fala na importância do papel social do professor de História na formação do aluno, entretanto é preciso pensar nas condições de trabalho desse profissional em seu ambiente de ensino, na precariedade das políticas públicas, além disso, na conjuntura de fatores que permeiam a sociedade atual entrelaçada por crise política, valores e atitudes, e de incertezas.

5 O ENSINO DE HISTÓRIA SOB O PONTO DE VISTA DOS PROFESSORES E ESTUDANTES COLABORADORES DA PESQUISA

Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens, se libertam em comunhão.

Freire, 1978

Essa epígrafe nos convida para uma reflexão crítica sobre os dados produzidos durante o processo de investigação, a partir da análise dos dados obtidos nos questionários e nas narrativas oriundas das rodas de conversa. Tais resultados apresentam a percepção dos professores e alunos a respeito do ensino de História e do seu significado na vida prática, apesar dos desafios e dificuldades que interferem no desempenho de sala de aula. Os alunos da EJA, independentemente da idade, têm objetivos, sonhos e esperança de mudar de vida por meio da educação, embora sejam marcados por diferentes contextos socioeconômicos. Nesse sentido, a escola deve estimular o diálogo e valorizar a fala e as experiências dos alunos, configurando-se como um espaço onde o estudante possa expressar o que pensa e suas visões de mundo possam ser expostas e debatidas, tornando-se um lugar onde o sonho possa ter espaço, pois, como dizia Freire (1992, p.5,40):

É preciso mesmo brigar contra certos discursos pós-modernamente reacionários, com ares triunfantes, que decretam a morte dos sonhos e defendem um pragmatismo oportunista que suprime as classes sociais, negador da utopia, da esperança de um mundo futuro melhor.... É possível vida sem sonho, mas não existência humana e História sem sonho.... Essa preocupação requer uma prática educativa e uma reflexão pedagógica fundadas no sonho, no esperar por um mundo menos malvado, menos feio, menos autoritário, mais democrático, mais humano.

O autor supracitado traz reflexões importantes para (re) pensarmos não só o papel da escola, mas também do professor e coordenador, não como os únicos, mas como figuras cruciais na luta pela garantia de uma efetiva democratização do conhecimento a partir dos conteúdos que serão ministrados aos alunos(as) jovens, adultos(as), idosos(as) trabalhadores. Nessa perspectiva, apresentaremos a seguir análises dos questionários respondidos pelos educadores, alunos e coordenador pedagógico que forneceram dados e reflexões relevantes acerca do objeto de estudo da pesquisa.

5.1 O ENSINO DE HISTÓRIA SOB O PONTO DE VISTA DOS EDUCADORES

Ao responderem um questionário com perguntas relacionadas ao ensino de História, os(as) colaboradores(as) da investigação (estudantes, professoras e um coordenador) relataram suas experiências e expectativas a respeito do processo de ensino e aprendizagem da referida área do conhecimento, cujos resultados foram analisados e comparados com as narrativas produzidas nas rodas de conversa pelos educadores. Para preservar a identidade das (dos) colaboradoras(es) da pesquisa, as professoras e o coordenador foram identificados por nomes de flores e os estudantes por letras do alfabeto, de forma aleatória. Vale ressaltar que no questionário do coordenador há perguntas que não estão iguais às das professoras, questões que estão relacionadas a especificidades da função e do papel que ele assume no âmbito escolar.

A primeira questão feita aos educadores tinha como objetivo saber se as professoras e o coordenador haviam feito algum curso específico para trabalharem na EJA. Todos os educadores responderam que gostariam muito de ter feito algum curso voltado para essa modalidade de ensino por considerarem relevante para sua prática de sala de aula, mas não tiveram essa oportunidade.

A segunda pergunta do questionário tinha como finalidade saber se as professoras e o coordenador atuavam em outras modalidades ou níveis de ensino. A professora Margarida atuava no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio regular; a professora Hortência atuava nos 6º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II com a disciplina de Língua Portuguesa; as professoras Angélica e Verbena atuavam no 3º ano do Ensino Fundamental de 9 anos e o professor Cravo (coordenador) ministrava aulas de Matemática no Ensino Médio Regular e de Física no Ensino Integrado à Educação Profissional.

A terceira questão feita aos educadores tinha como objetivo saber se as professoras e o coordenador haviam participado de algum curso de formação continuada organizado pela Secretaria de Educação. Por unanimidade, a resposta foi não.

A quarta questão feita às professoras tinha por finalidade de saber se elas haviam participado de alguma discussão sobre currículo, avaliação ou ensino de História. Todas responderam que não haviam participado de nenhuma discussão específica para a referida área do conhecimento. O fato de esses profissionais não

terem participado de nenhuma formação continuada nem terem sido convocados para participar de nenhuma discussão específica sobre o ensino de História revela um dos fatores que pode contribuir para as dificuldades no ensino e aprendizagem do referido componente curricular nesta modalidade de ensino.

A quinta pergunta objetivava saber qual a concepção de ensino de História das docentes. Uma das educadoras respondeu da seguinte forma:

[...]. Que se faz necessário a compreensão de que o professor é um agente indispensável para desenvolver uma educação contextualizada, assumindo uma postura crítica, instigante em sala de aula. (Professora Verbena, setembro de 2019).

Percebe-se que Verbena não consegue definir uma concepção significativa para a disciplina que leciona, apenas do seu papel enquanto professor. É recorrente que o professor com formação específica ou afinidade com História descreva o papel social da História na formação do indivíduo visando despertar no aluno uma criticidade para que possa atuar de maneira consciente no mundo em que vive, atributo que depende do conhecimento de cada profissional sobre História.

O professor utiliza suas experiências e os recursos que estão disponíveis no âmbito escolar para ensinar de uma forma que os alunos consigam assimilar os conhecimentos abordados, uma vez que para orientar o aluno para um pensar reflexivo em História o professor precisa adotar uma postura dialógica que só é possível quando ele compreende como se dá a elaboração de um pensar consciente e atuante, conforme explicitam as demais professoras ao descreverem a sua concepção do ensino História e como esta influencia em sua prática pedagógica:

A História é a relação do homem com o mundo, onde estuda-se o presente e o passado, e que busca incentivar a leitura crítica das ações e dos fatos procurando estimular a criticidade dos alunos. (Professora Angélica, 2019).

Ensinar história é oportunizar que o educando se aproprie de conhecimento histórico, tornando-se um ser crítico. (Professora Violeta, 2019).

O ensino de História é importante para formação do estudante. (Professora Margarida, 2019).

É levar o aluno a construir uma visão crítica e compreender o papel do homem no mundo, refletindo sobre a realidade e identificando as possibilidades de transformação. (Professora Hortênsia, 2019).

Percebe-se que a concepção de História das professoras está relacionada ao ensino. Os depoimentos das referidas professoras deixam claro a importância do

ensino na (re) construção do conhecimento histórico na medida em que tais conteúdos estão presentes tanto na vida dos professores quanto dos alunos. Nesse percurso interativo, o aluno é sujeito ativo, mediado por professores que devem estar conscientes do seu papel em sala de aula, possibilitando-lhes condições de aprendizagem. Tais respostas nos levam a crer que as docentes tentam desenvolver suas aulas despertando no aluno uma leitura crítica da realidade do mundo em que vive. É necessário ressaltar, ainda, mediante as falas analisadas, que está presente em suas respostas uma concepção de ensino de História que considera o aluno sujeito ativo do próprio conhecimento, visando a um ensino que desenvolva sua autonomia. Percebe-se, através dos registros, que a História é definida como possibilidade de ação e transformação. As concepções apresentadas por cada professora estão de acordo com sua formação, conhecimentos e experiências de sua vida prática. Tais concepções expressam o conhecimento que o sujeito tem acerca de um assunto por estarem associadas a valores e experiências diversas, por isso, são apresentadas de forma distintas em cada situação prática (FERREIRA, 2007).

A sexta questão feita às professoras e ao coordenador tinha como finalidade saber se eles trabalhavam com a EJA fundamentados em algum referencial teórico. Caso a resposta fosse positiva, eles teriam que justificar. As professoras responderam que não. O coordenador respondeu que seu trabalho era fundamentado em Paulo Freire, justificando que esse autor busca, através de seus escritos, defender a educação enquanto elemento libertador, uma vez que propõe uma educação crítica, que visa à emancipação do homem na sociedade capitalista e excludente. O coordenador enfatizou a relevância da teoria para fundamentação das ações a serem desenvolvidas no contexto escolar. Pensar na prática pedagógica com base nos princípios políticos e pedagógicos freireano possibilita ao educador olhares diferenciados para as especificidades dos sujeitos da EJA e dos territórios de identidade onde vivem.

Na sétima questão, as professoras e o coordenador deveriam responder de que forma avaliam sua prática pedagógica e quais dificuldades encontram em sua prática profissional na EJA.

Verbena ressaltou a falta de uma formação específica para o educador atender às diversidades de ensino na EJA. Margarida disse que é necessário abrir espaço para o diálogo sobre as ações que precisam ser melhoradas, salientando a

falta de material adequado para o trabalho com jovens e adultos, a falta de estímulo, a falta de remuneração e a desvalorização docente.

Angélica afirmou que é compromissada com o que faz, embora conviva com a falta de material didático para atender à EJA. Já Hortênsia reconhece que precisa melhorar e que a dificuldade está na falta de formação continuada e material pedagógico. Violeta, por sua vez, disse que a sua atuação na EJA tem sido um grande desafio, pois não tem formação para enriquecer as aulas, além da falta de materiais pedagógicos. Cravo afirmou que a sua atuação enquanto coordenador ainda é regular no que tange à formação na área, mas que busca, na medida do possível, dialogar com o corpo docente, discente e equipe gestora para oferecerem o melhor para a clientela. Sua maior dificuldade é fazer com o que o aluno que chega cansado e sem perspectiva educacional venha de fato estudar.

Essas e outras situações relatadas pelas professoras e pelo coordenador realmente implicam na prática pedagógica do professor. Os profissionais que atuam na EJA enfrentam inúmeros desafios que interferem no processo de ensinar e aprender. Percebemos que as falas das professoras e do coordenador revelam que no espaço escolar existem vários fatores de ordem política e organizacional que implicam na funcionalidade e na qualidade da educação pública brasileira, especialmente quando se trata de Educação de Jovens e Adultos. Fatores que nos incitam a pensar sobre as questões relacionadas à materialidade imposta pelo sistema neoliberal que agridem a condição do ser professor, corporificadas nos baixos salários oferecidos, nas longas jornadas de trabalho, nos currículos que não condizem com a realidade e as necessidades dos alunos da EJA e da comunidade escolar, assim como na desvalorização da profissão docente. Em outra instância, mas ainda integrada a esse conjunto de fatores, está a formação contínua ou inicial do professor que atua com ensino de História na modalidade de ensino em questão.

É notório nas falas das professoras e do coordenador pedagógico que, apesar dos desafios, todos têm a vontade de exercer seu trabalho, visando fazer a diferença em sala de aula através do uso de recursos didáticos como possibilidade de incluir novas práticas metodológicas que irão contribuir para a melhoria do seu trabalho pedagógico e na qualidade do ensino. Esse movimento que interliga ação-reflexão e conscientização dos professores e do coordenador acerca do fazer docente visa a (re) construção do saber e fazer a partir da realidade dos alunos em prol de uma transformação significativa no que diz respeito ao ensino e ao

aprendizado. Freire (1980, p. 26) ressalta que "a conscientização não pode existir fora das práxis, sem os movimentos de ação-reflexão. A conscientização é a inserção crítica na história, [...]inserção crítica na história, [...] [...] implica os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo".

Para o autor, esse movimento de fazer e refazer ações, como exercício de transformação social, constitui um novo modo de pensar e olhar o sentido e significado do conhecimento cultural e acadêmico na vida dos seres humanos no mundo em que vivem.

A educação assume um papel de destaque na construção dos conhecimentos que são inerentes para formação humana. Nesse contexto, o professor, em sua prática pedagógica, deve, por meio do ensino, utilizar várias estratégias que estimulem as capacidades cognitivas dos alunos através do saber aprender, saber fazer, saber agir, saber conviver e conhecer, pois para vencermos os desafios da vida contemporânea é necessário aprender a pensar e, para problematizar a realidade que o cerca, o primeiro passo é conhecer, conforme aponta Theodoro (2010). Nesse sentido, é indispensável (re) pensar e (re)conhecer a importância da utilização de recursos didáticos adequados e variados que contribuam para motivação da aprendizagem dos alunos. Para isso, é preciso que o coordenador pedagógico e os professores, através do diálogo, (re)avaliem suas ações e práticas de ensino, principalmente no campo da História, na Educação de Jovens e Adultos, buscando desenvolver atividades interdisciplinares para atender às reais necessidades de aprendizagem dos estudantes.

Na questão oito, direcionada ao coordenador, buscando saber quais eram suas principais atribuições, este respondeu que era fazer estudos, visando criar propostas pedagógicas que fossem apropriadas para a realidade das turmas, bem como reunir-se com os docentes para juntos pensarem o fazer pedagógico. Percebe-se que esse profissional busca articular ações e soluções em conjunto com as professoras, obter melhores resultados de aprendizagem para os alunos. Ele assume o papel de agente de transformação no ambiente escolar, embora enfrente vários desafios para desempenhar seu papel no âmbito escolar.

Ser coordenador pedagógico é uma tarefa muito complexa, pois envolve posicionamentos de cunho político, pedagógico, pessoal e administrativo. E como toda ação pedagógica, esta é uma ação política, ética e comprometida, que só obtém bons resultados se todos envolvidos no processo educacional estiverem

coletivamente engajados com os pressupostos pedagógicos que foram assumidos (FRANCO, 2008). Tanto o coordenador quanto o professor precisam ter uma postura política, dinâmica e criativa. Precisam ser leitores ativos da realidade, abertos ao diálogo, e ao conhecimento. Por outro lado, não podemos deixar de considerar a relevância das relações interpessoais como aspectos importantes para a convivência no cotidiano escolar.

A oitava questão feita para as professoras objetivava saber se os alunos apresentam algumas dificuldades em assimilar os conteúdos de História e quais medidas eram utilizadas para contornar tais dificuldades. Quatro professoras apontaram que os alunos têm dificuldades de aprendizagem e que buscavam desenvolver suas aulas de forma dinâmica e participativa:

Sim, a partir dessas dificuldades organizo as aulas de forma dinâmica, buscando sempre diversificar as estratégias metodológicas de ensino aprendizagem para interagir com os discentes, e ao mesmo tempo incentivando a consciência crítica dos mesmos, ensinando História, associando os fatos e acontecimentos do passado com o contexto do mundo atual. (Margarida, setembro de 2019).

Sim, buscando possibilidades de efetivar um caminho para o desenvolvimento da aprendizagem e superação das dificuldades, permitindo que os alunos atualizem seus conhecimentos mostrando suas habilidades, trocando experiências. (Verbena, setembro de 2019).

Sim, busco desenvolver atividades diversificadas e dinâmicas, contribuindo para melhoria da aprendizagem. (Angélica, setembro de 2019) .

Sim, uma grande parte do alunado chega a essa modalidade EJA, analfabeto ou semianalfabeto, exigindo de nós professores, desenvolvimento de atividades diversificadas, dinâmicas e adequadas ao nível de aprendizagem dos estudantes. (Hortênsia, setembro de 2019).

Entretanto, uma professora respondeu que os alunos não têm dificuldade porque usa metodologia adequada:

Os alunos da EJA não apresentam dificuldades, pois uso metodologia adequada, falo do passado correlacionando com assunto do cotidiano. (Margarida, setembro de 2019)

Não existe uma coerência na resposta dessa professora ao afirmar que os alunos não têm dificuldades em assimilar os conteúdos, pois quando essa discussão foi retomada nas rodas de conversa, esse aspecto foi bastante debatido e todas as professoras disseram que a maioria dos estudantes não estão alfabetizados.

A nona questão feita para as professoras tinha como objetivo saber se essas profissionais além do livro didático utilizavam outros recursos e todas as docentes

afirmaram que sim. Disseram que faziam uso de: TV, som, *datashow*, filmes, vídeos, imagens, textos xerocopiados, revistas e jornais. Sabemos que ensinar conteúdos de História na EJA é uma tarefa que requer muita habilidade por parte dos professores na utilização de diferentes recursos didáticos para desenvolver um trabalho pedagógico com ênfase e significado para os alunos. Além do livro didático, o professor deve utilizar diversos recursos para dinamizar a aula, facilitando a compreensão dos alunos sobre o contexto histórico.

Na questão feita para o coordenador, com o intuito de saber se além do livro didático ele orientava e/ou sugeria outros recursos para serem utilizados em sala pelos professores, a resposta foi sim. Ele respondeu que orientava as professoras para que utilizassem jogos, filmes, textos atuais, entre outros recursos.

A décima questão feita apenas para as professoras tinha o propósito de saber quais eram suas expectativas a respeito do ensino de História na EJA e as respostas foram as seguintes:

Encontrar materiais didáticos adequados para que o professor possa desenvolver suas aulas de forma mais dinâmica contribuindo para aprendizagem dos alunos dessa modalidade de ensino. (Professora Violeta, 2019).

É preciso materiais didáticos adequados para que o professor possa desenvolver suas aulas de forma mais dinâmica contribuindo para aprendizagem dos alunos dessa modalidade de ensino. (Professora Margarida, 2019)

Eu espero maior participação e motivação dos alunos nas aulas de História. (Professora Hortênsia, 2019).

Espero que o estudante compreenda a relação entre presente, passado como a História é construída, percebendo que todos nós somos construtores da História. (Professora Angélica, 2019).

Espero que o estudo de História proporcione aos alunos uma ampla compreensão de ser cidadão. (Professora Verbena, 2019).

Podemos perceber nos depoimentos das professoras que para desenvolver um bom trabalho com ensino de História é necessário o uso de materiais didáticos adequados, com metodologia ativa e dinâmica que contribua para o desempenho acadêmico dos alunos.

A décima primeira questão feita para as professoras tinha como objetivo saber de que forma elas apresentavam os conteúdos de História nas turmas de EJA.

A professora Margarida respondeu que, na medida do possível, apresentava os conteúdos de forma dinâmica através de jogos. A professora Violeta, por sua vez,

respondeu que ensinava de forma lúdica e dinâmica para fomentar o interesse do aluno. A professora Verbena informou que fazia explicações orais e escritas, fazendo uso de *slides*, filmes e vídeos voltados ao conteúdo em estudo. Já a professora Angélica respondeu que trabalhava os conteúdos partindo da vivência do cotidiano do aluno, enquanto a professora Hortênsia respondeu que o conteúdo é apresentado de forma lúdica, aproximando-se da realidade do aluno. As respostas apontam que as professoras têm conhecimento de que os conteúdos devem ser relacionados com o cotidiano dos alunos e que as aulas devem ser dinâmicas, possibilitando a participação e a motivação destes nas atividades desenvolvidas no ambiente escolar, permitindo-lhes a construção de conhecimentos que são inerentes à sua formação.

A compreensão dos alunos sobre os conteúdos de História trabalhados em sala de aula depende do conhecimento tanto deles quanto do professor e da forma como é apresentada a linguagem, bem como da abordagem utilizada, afinal, como enfatizam Pinsky e Pinsky (2016), é preciso que o professor tenha clareza do quê e como ensinar.

Os conteúdos a serem trabalhados com os alunos da EJA devem dar sentidos e significados ao aprendizado, relacionando temas locais, regionais e globais, possibilitando aos mesmos uma reflexão crítica da realidade social e política do contexto no qual estão inseridos, além da elaboração de projetos interdisciplinares que trabalham com temas e valores (morais, sociais, religiosos, humanos, afetivos e intelectuais), contribuindo para a ampliação do acervo cultural e intelectual dos estudantes, dando ênfase à importância do ato de pesquisar, ler e compreender. O ensino de História deve facilitar a compreensão sobre as transformações que ocorrem no mundo, tendo em vista que a História apresenta um campo de possibilidades que nos ajuda a compreender o mundo e a nós mesmos (FONSECA, 2005).

Na questão feita para o Coordenador, que tinha como objetivo saber quais eram os desafios de ser Coordenador Pedagógico na Educação de Jovens e Adultos, este respondeu que era fazer com que o aluno quisesse aprender, já que muitos alunos da EJA não têm um projeto de vida com perspectiva na educação. Quanto à questão que buscava saber qual proposta de ensino de História deveria ser trabalhada na Educação de Jovens e Adultos, o Coordenador respondeu que para que houvesse êxito seria necessário que os conteúdos estivessem voltados

para a vivência dos estudantes. Percebe-se que o Coordenador se preocupa com a necessidade de adequação do conhecimento e dos conteúdos a serem trabalhados na EJA, principalmente no ensino de História, os quais devem estar próximos da realidade cotidiana dos alunos.

Na décima segunda questão feita para as professoras e o coordenador, que tinha o propósito de saber se eles tinham interesse em participar de forma colaborativa de uma proposta de formação continuada na área de História para EJA, todos responderam que sim. Tal resposta demonstra a necessidade de estarem imersos em curso de formação para que tenham subsídios que norteiem suas práticas pedagógicas, tendo em vista que a formação continuada é um caminho propício para capacitação do profissional que deseja aperfeiçoar os saberes que são necessários à atividade docente.

Na décima terceira questão feita para as professoras e para o Coordenador, com objetivo de saber se eles sugeriam algum tema para ser trabalhado em uma proposta de formação continuada para professores que atuam na EJA, as respostas foram as seguintes: O processo de formação das civilizações; História do Brasil e mundial fazendo uma comparação entre a Antiguidade e a Contemporaneidade; Desigualdade social; Cidadania; A História política no Brasil. Essas e outras discussões sobre temas/conteúdos foram retomadas nas rodas de conversa, possibilitando-lhes uma reflexão crítica acerca das práticas desenvolvidas em sala de aula.

Na última questão feita para o Coordenador, que tinha como objetivo saber deste profissional que mudanças ele considera necessárias para fazer seu trabalho pedagógico com os Jovens e Adultos, este respondeu que é preciso buscar mais formação realizada pela Secretaria de Educação e/ou pela escola e intensificar um diálogo com o corpo docente e discente. Além do mais, dispor de uma equipe que trabalhe exclusivamente com a EJA. Observa-se nessa resposta que a formação docente e o diálogo são elementos essenciais para melhoria do trabalho pedagógico. Isso nos possibilita pensar sobre o perfil do professor da EJA, o papel da escola, a importância da formação continuada, a estruturação e a organização do currículo, a prática pedagógica do profissional, a qualidade e o resultado do ensino. Percebe-se que, em sua resposta, o Coordenador explicita a importância da formação dos professores em prol da construção de um ensino de qualidade. O

processo de formação do professor, de acordo com Almeida e Fonseca Júnior (2000, p. 111) deve ser:

[...] permanente, dinâmico e integrado, que se fará através da prática e da reflexão sobre essa prática da qual se extrai o substrato para a busca da teoria que revela a razão de ser da prática. [...] não se trata de uma formação apenas na dimensão pedagógica nem de uma acumulação de teorias e técnicas. Trata-se de uma formação que articula a prática, a reflexão, a investigação e os conhecimentos teóricos requeridos para promover uma transformação na ação pedagógica.

A tarefa de ensinar exige do professor conhecimento aprofundado e específico sobre a área em que atua. Além disso, é preciso que os docentes busquem métodos e estratégias de ensino adequados para o aprendizado dos alunos. Nessa dinâmica de ensino e aprendizagem é necessário que o professor tenha consciência de que a sua prática deve ser sempre avaliada e revitalizada. Sendo assim, a formação de professores ganha outra perspectiva, passando a ser centrada na investigação do próprio trabalho em sala de aula e na escola, conforme aponta Nóvoa, Zeichner (1992).

Tornar-se professor é um processo contínuo tendo em vista que o contexto educacional em tempos de mudanças requer que o professor seja um pesquisador permanente em busca de significações para atender às demandas do mundo em que vive, posto que em sala de aula o professor deve proporcionar situações diversificadas de aprendizagem, contribuindo para o exercício da cidadania dos alunos. Assim, faremos algumas reflexões a respeito das respostas do questionário aplicado aos estudantes, que mostraram aspectos relevantes da prática pedagógica das (os) professoras(es) colaboradoras(es) da pesquisa.

5.2 O ENSINO DE HISTÓRIA SOB O PONTO DE VISTA DOS ESTUDANTES

Numa investigação em que se pretende analisar a prática pedagógica de profissionais que ensinam História na Educação de Jovens e Adultos é de suma relevância considerar também a opinião dos estudantes. No universo de 337 estudantes matriculados na EJA nas escolas cujos(as) professores(as) participaram da pesquisa, foi aplicado um questionário e apenas 15 estudantes se dispuseram a responder. É válido ressaltar que o critério utilizado para escolha do aluno foi a predisposição do mesmo para responder o questionário. Os questionamentos

tiveram como propósito identificar quais as motivações dos estudantes para retornarem aos estudos e quais eram as contribuições dos conteúdos trabalhados nas aulas de História para a sua vida. Além disso, oportunizou-se que os alunos manifestassem sua posição sobre seus sonhos, expectativas, experiências e sobre a importância da disciplina de História para sua formação, destacando o que aprenderam de mais importante nas aulas de História, bem como opinassem a respeito dos conteúdos e/ou temas de seu interesse que deveriam ser debatidos em sala de aula.

No universo de estudantes colaboradores (as) encontram-se um percentual maior de mulheres: na faixa etária de 15 a 20 anos (63%), enquanto a menor quantidade de participantes do sexo feminino encontra-se com mais de 40 anos (37%). Do sexo masculino temos um grupo com idades diversificadas: de 15 a 20 anos (57%); de 21 a 30 anos (29%) e com mais de 40 anos (14%). Os dados a respeito do percentual da faixa etária dos(das) estudantes que responderam o questionário nos motivam a pensar no significado da Educação de Jovens e Adultos, no porquê e para quem essa modalidade de ensino deve ser planejada, tendo em vista que é uma modalidade que foi criada pelo governo Federal para atender alunos que por motivos diversos não conseguiram acompanhar o ensino regular e estavam fora da faixa etária, porém, esse ensino vem sendo invadido por adolescentes que ingressaram no mercado de trabalho para ajudar no sustento da família, bem como atender suas necessidades básicas.

Quanto aos alunos jovens que frequentam as turmas da EJA, na maioria das vezes são aqueles adolescentes que apresentaram problemas de distorção idade/série, ou seja, ultrapassaram a idade estabelecida para estudar no ensino regular, surgindo, assim, um movimento conhecido como “juvenilização da EJA, que iniciou quando adolescentes recém-excluídos do sistema regular de ensino fizeram essa migração perversa. Jovens que não conseguiram o sucesso na sua trajetória do ensino regular de 6 a 14 anos, devido a fatores diversos, acabaram acumulando inúmeras reprovações e ao chegar à idade não mais considerada aceita para permanecer no ensino regular foram transferidos para a EJA. Assim,

Essa presença marcante de jovens na EJA, (...), vem desafiando os educadores do ponto de vista das metodologias e das intervenções pedagógicas, obrigando-os a refletir sobre os sentidos das juventudes – e de seus direitos – que permeiam as classes de jovens e adultos. (PAIVA, 2009, p. 32.)

Cabe à escola procurar compreender a dinâmica vivida por esses alunos trabalhadores em seu cotidiano, traduzida nas mais diversas dificuldades, sejam elas de ordem econômica, social, cultural, religiosa ou afetiva. Aspectos que se não forem compreendidos pelo (a) professor (a), torna-os invisíveis e, por esse motivo, muitos se distanciam da escola por determinados períodos, às vezes descontínuos, ou por um tempo mais prolongado. enxergar os (as) alunos(as) como trabalhadores/as sem percebê-los (as) como estudantes que trabalham exige que os educadores utilizem outras pedagogias com metodologias adequadas para acompanhá-los em seus percursos de formação (ARROYO, 2017).

Outro grupo que compõe a EJA corresponde aos idosos, que procuram a escola depois de ficarem muitos anos sem estudar. Para esse público, voltar à escola caracteriza-se pela vontade de aprender os conteúdos escolares como ler, escrever e aprender as quatro operações ou até mesmo aprender a fazer o nome, tendo em vista que os mesmos não conseguiram a realização desse sonho no tempo de sua juventude, em decorrência de vários fatores, como o trabalho duro a que eram submetidos para ajudar a família, especificamente o trabalho rural, e, no caso das mulheres, eram privadas do estudo devido à postura machista dos pais, alegando que as mesmas iriam aprender a escrever cartas para namorados.

Outros fatores também impulsionam os educandos idosos a buscarem os bancos escolares, devido à vontade de participar ativamente da vida escolar dos seus filhos e netos, ser independentes, ou seja, poder sair, passear, viajar, ir às compras, fazer movimentações bancárias, ter uma vida social sem depender de parentes, vizinhos ou amigos. Os idosos conquistam seu espaço na sociedade a cada dia e a falta da escolaridade mínima os impede de realizar tudo isso. O estudo nessa fase da vida significa a oportunidade de novos horizontes, porém, é válido destacar que o objetivo da educação não é só formar o cidadão para o trabalho, pois pensar assim deixa os idosos à margem do processo educativo.

Segundo o Censo Escolar de 2019, o número de matrículas de alunos na Educação de Jovens e Adultos ao longo da última década vem tendo um decréscimo muito grande. Em 2010, o total de estudantes matriculados na EJA no Brasil abarcava um percentual de 8,3%, enquanto em 2019 correspondia a 6,7%, o que mostra uma diferença enorme. Essa realidade está atrelada a vários fatores e variáveis que implicam na permanência desses sujeitos trabalhadores na escola.

A Educação de Jovens e Adultos é singular e peculiar, marcada historicamente pela exclusão e desigualdade, praticamente ignorada pelo próprio Ministério da Educação e Cultura (MEC), e desmontada por políticas públicas que reforçam ainda mais a negação dos direitos dos alunos jovens, adultos e idosos trabalhadores. Vale ressaltar que a única política executada como estratégia de governo é o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA). O governo não se preocupa com a aprendizagem do aluno, tampouco com a formação dos(as) professores(as) que atuam nessa modalidade de ensino, descumprindo o que está prescrito na LDB em seus Artigos 1º e 2º, que definem a abrangência e a finalidade da educação para a formação humana, situação que caracteriza um retrocesso na educação. Por outro lado, o atual momento de crise sanitária que interrompeu o andamento da oferta de EJA e demais modalidades de ensino contribuiu ainda mais para multiplicar a desigualdade social, impedindo o direito à educação no atual contexto de pandemia para aqueles(as) que não dispõem de recursos tecnológicos para acompanhar as aulas remotas, uma vez que a maioria desses estudantes trabalhadores vivem na zona rural, distantes do acesso à tecnologia, não têm acesso à internet para receber as atividades. Além disso, muitos não dispõem de um computador e ou um *notebook* para baixar suas atividades, responder e devolvê-las aos seus respectivos professores.

Sabemos que os alunos da EJA quase em sua totalidade são trabalhadores que exercem atividades informais, vinculadas à agricultura, ao comércio e ao setor doméstico, que são sujeitos pobres que lutam pela sobrevivência no campo ou na cidade. Boa parte desses alunos vivem na zona rural e, apesar de toda tecnologia e avanço científico alcançados no século XXI, ainda podemos observar as dificuldades dessas pessoas em relação ao acesso e uso da tecnologia.

Para traçar o perfil do aluno da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é necessário conhecer sua história e cultura e entender que possui diferentes experiências de vida. Esses dados possibilitam que o professor planeje ações a serem desenvolvidas nessa modalidade de ensino. Por essa razão, procurei saber qual a ocupação profissional dos sujeitos que estudam na EJA. O perfil profissional dos alunos que responderam o questionário pode ser visto no quadro a seguir

QUADRO 2: Ocupação profissional dos estudantes

DISCENTES	PROFISSÃO
C, K, M, J, Y	Agricultor
W	Empregada doméstica
S, H, L,	Autônomo
G, D	Comerciante
Z	Manicure
B	Açougueiro
R	Pedreiro
V	Auxiliar de informática

Fonte: Dados elaborados pela pesquisadora, 2020.

Esses dados mostram o perfil socioeconômico dos estudantes da EJA (homens e mulheres trabalhadores (as) que responderam ao questionário da pesquisa. Esses alunos procuram a escola para dar início aos estudos e/ou dar continuidade ao seu processo educativo com o objetivo de aprender a ler e escrever ou melhorar a leitura e a escrita, bem como em busca de sua ascensão social através da conclusão das etapas de escolarização como oportunidade para realização pessoal e profissional. Embora enfrentem diversos desafios em sua trajetória de vida, todos consideram a escola como espaço de inserção social e de aquisição de saberes indispensáveis para sua formação. O aluno da Educação de Jovens e Adultos busca na sala de aula uma educação de qualidade que atenda a seus interesses. Para isso, os conteúdos devem ser selecionados de forma que sirvam de instrumento para a vida dos estudantes, caso contrário, eles podem evadir da escola (CAPORALINI, 1991).

As respostas da questão que objetivava saber qual era a jornada de trabalho semanal dos estudantes estão organizadas no quadro 3:

QUADRO 3: Jornada de trabalho dos estudantes

DISCENTE	JORNADA DE TRABALHO
A	Menos de 20 horas
S, H, L, Z, M	Não há uma quantidade de horas específicas
C, K, J, Y, R, V	8 horas
G, D, W	30 horas

Fonte: Dados elaborados pela pesquisadora, 2020.

Podemos observar, através da figura acima, que os alunos que frequentam a Educação de Jovens e Adultos possuem rotina de trabalho bastante heterogênea. São alunos trabalhadores que buscam o estudo como um caminho para promoção de sua cidadania. A maioria desses alunos são majoritariamente da zona rural, agricultores que buscam a escola para aprimorar seus conhecimentos em prol da realização de seus objetivos. A jornada de trabalho enfrentada pelos discentes interfere diretamente na condição que eles chegam à escola, cansados da maratona diária, sendo um dos fatores que, muitas vezes, os deixam desmotivados e sem tempo para fazer os exercícios extraclasse.

O aluno trabalhador traz o cansaço expresso em seu rosto, chega quase sempre atrasado, falta muito e sempre quer sair antes do horário estabelecido. Muitos sentem-se incapazes de acompanhar os conteúdos, alegando que os mesmos estão fora da sua realidade e desistem da escola em decorrência do trabalho. Assim,

A luta do aluno que trabalha e estuda à noite pela escola, pela instrução, se situa nesse contexto de conquista de um direito ou de um mínimo de igualdade de oportunidades, sendo uma forma de se defender de uma ignorância que vai percebendo estar vinculada a sua situação de exclusão econômica e política. Conseqüentemente, a luta pelo acesso ao conhecimento vai se tornando um ato político. Os programas de educação básica noturna que podem atender ou negar esta reivindicação serão uma resposta ou uma negação, antes de tudo, de natureza política [...]. O acesso do aluno trabalhador à escola constitui um direito fundamental e um meio para facilitar a sua participação de maneira consciente e crítica na vida sócio-econômico-cultural e política da nação. (CAPORALINI, 1991, p. 31-39).

Considerando esse contexto, é preciso que a escola esteja comprometida com uma educação que atenda aos interesses das classes trabalhadoras, dando condições para que esses alunos articulem suas diversas experiências de vida com o conhecimento histórico, possibilitando a construção de uma nova concepção de mundo. Esses alunos vivem do trabalho informal. Como argumenta Arroyo (2017, p, 57) “[...] esse trabalho informal precarizado, sem prazo, não aparece nos currículos como realidade e como forma de trabalho nem como horizonte”. Daí a importância de pensar na educação e no ensino que forneçam subsídios para que esses alunos trabalhadores tenham conhecimentos que lhes deem condições de entrar em uma universidade, os qualifiquem para conseguir um emprego formal, colaborem para que passem no ENEM, entre outros objetivos que desejam. Porém, o direito ao conhecimento para esses estudantes é limitado, fragilizado por fatores que impedem

que se reconheçam como sujeitos capazes de produzir conhecimento e fazer parte da história.

Arroyo (2017, p. 12) nos adverte sobre a necessidade de nós, enquanto profissionais que atuamos na EJA, refletirmos a respeito do seguinte questionamento: quem são os adolescentes, jovens, adultos que, como passageiros da noite, chegam do trabalho para frequentar as aulas da EJA? Para o autor, essa iniciativa será o caminho mais pedagógico e propício para aprofundar-nos sobre quem somos para que possamos reinventar nossa identidade profissional e entender com que educando convivemos e que educando queremos formar.

Na questão que tinha como objetivo saber por que eles estavam fazendo um curso de Educação de Jovens e Adultos, oito responderam que durante o dia trabalhavam e para prosseguir nos estudos só seria possível à noite, em uma turma de EJA; quatro responderam que querem ter um futuro melhor e três queriam adiantar seus estudos. Na questão que objetivava saber por que eles voltaram a estudar, alguns alunos informaram que foi para ter melhor possibilidade de conseguir emprego e outros disseram que foi para ampliar seus conhecimentos.

Foi possível perceber nessas respostas que o trabalho ainda é umas das principais causas de busca, permanência ou retorno às salas de aula, sobretudo na Educação de Jovens e Adultos. A maioria desses alunos buscam os estudos com o objetivo de ter uma formação escolar visando à uma qualificação para conseguir um emprego e ser bem remunerado financeiramente. Compreende-se que a relação do homem com o trabalho revela sua essência em todas as fases da vida, potencializando-se na fase adulta, pois, o trabalho condiciona o sujeito na busca por condições de se firmar socialmente, adquirir seu sustento e de seus familiares, bem como sua realização pessoal.

O retorno à escola depois de anos objetiva, além de melhoria nas condições de trabalho, uma realização social e a inserção social/profissional que daria melhor condição financeira, conforme aponta Pinto (1994). Os alunos almejam, através de seus esforços e estudos, alcançar o nível de escolarização maior que lhes dê condição de conseguir um emprego formal, visando a uma estabilidade que lhes ofereça melhor condição de vida. A educação é vista pelos alunos como liberdade e ferramenta que tem poder de transformação.

Na questão que tinha como objetivo saber se eles pretendiam continuar os estudos após a conclusão do curso, afirmaram que sim. Na questão que pretendia

saber se o aprendizado que eles adquiriam na escola lhes ajudava na vida cotidiana, responderam que sim. As respostas (dos (das) estudantes ressaltam a importância atribuída por eles (as) à educação para transformação da sua condição social e dos desafios para conciliar trabalho e a vida escolar. Todos (as) os (as) participantes responderam que têm pretensão de dar continuidade aos estudos, pois apesar das dificuldades de aprendizagem e dos obstáculos enfrentados no cotidiano, o significado dos estudos está vinculado a ascensão social. Eles buscam a educação como força motriz para superação dos seus anseios e reconhecem a necessidade e a importância da educação para sua vida.

A educação é um direito essencial na vida de cada indivíduo na sociedade. Sua relevância vai além do aumento da renda ou da chance de conseguir um emprego; é uma conquista ao longo da vida. De acordo com a LDBEN 9.394/96, em seu Artigo 2º, a finalidade da Educação é contribuir para o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Na questão que tinha o objetivo de saber quais eram os seus sonhos e/ou expectativas, a partir dos aprendizados obtidos na EJA, os estudantes deram as seguintes respostas: alguns informaram que queriam adquirir os conhecimentos inerentes à sua profissão com vistas à promoção de sua cidadania, considerando que muitos deles objetivam fazer cursos técnicos profissionalizantes; outros(as) almejavam fazer faculdade visando à uma qualificação profissional, enquanto outros desejavam apenas aprender a ler com fluência. Compreende-se, a partir das respostas, que os alunos da Educação de Jovens e Adultos, ao retomar seus estudos, desejam alcançar seus objetivos, lutar pelos seus sonhos, conquistar direitos e espaços que lhes foram negados pela falta da escolarização e concluir essa fase tendo como possibilidade dar início a uma qualificação profissional através de cursos profissionalizantes ou ingressar em uma Universidade com o objetivo de conquistar melhores condições de vida.

Os dados também indicam que os alunos buscam o estudo como oportunidade para melhorar suas condições de vida e conquistar sua cidadania. Cabe à escola e ao professor ir além dos muros que separam os saberes eruditos e/ou científicos dos saberes cotidianos e proporcionar para esses alunos novas possibilidades de aprendizagem, fornecendo-lhes subsídios para construção de conhecimentos que visem à promoção da sua cidadania. Esses jovens, adultos e

idosos podem e querem aprender e estão dispostos a assumirem sua responsabilidade por uma aprendizagem que atenda às suas expectativas e que corresponda às suas reais necessidades.

A demanda por uma escola que possa prover uma educação que esteja adequada a todos os alunos imprime emergência nas inovações que precisam acontecer no sistema, no currículo, na gestão, na formação de (professores (as) e na própria cultura escolar, conforme afirma Feldmann (2009). Ainda de acordo com a autora, todos os (as) professores(as) têm à sua frente o desafio de buscar meios para superação dos desencontros de teoria *versus* prática e precisam estar abertos ao diálogo, aprender e ensinar de maneira respeitosa, compromissada e ética.

Notamos que é preciso entender de que forma o ensino de História pode ser significativo para os alunos da EJA. Para isso, é relevante que consideremos os aspectos socioculturais que envolvem o cotidiano desses sujeitos coletivos e heterogêneos. Portanto, é fundamental que o professor de História aponte novas possibilidades para modificação da realidade social dos alunos no que diz respeito à aprendizagem, contribuindo para a sua formação crítica.

A questão que objetivava saber de que forma os estudantes definem a importância do ensino de História para sua formação obteve as seguintes respostas: essencial e importante, por que auxilia na compreensão da sua relação com o mundo.

Na questão que tinha a finalidade de saber o que eles aprenderam de mais importante nas aulas de História, cinco responderam Miscigenação, quatro apontaram Vida dos negros e Índios escravizados; dois destacaram Escravidão; um indicou Riqueza, Pobreza e Direitos humanos e três deixaram em branco.

Na questão que tinha como objetivo saber se os estudantes gostavam das aulas de História, todos responderam que sim porque aprendem assuntos importantes que refletem na sua vida cotidiana.

Na questão que pedia para que os alunos citassem alguns conteúdos ou temas que eles gostariam que fossem abordados nas aulas de Histórias: dez alunos citaram História dos índios; A história do lugar (município); Direitos Humanos, Riqueza, pobreza e desigualdade social; Assuntos relacionados à região nordeste; A representação dos negros na sociedade pós-abolição, escravidão; As leis trabalhistas; Cidadania; Trabalho e política e cinco deixaram em branco. Sendo assim, o ensino de História na Educação de Jovens e Adultos deve contribuir para o

resgate dos direitos humanos, que vêm sendo desvalorizados e/ou negados no contexto da sociedade capitalista. Para isso, é preciso que o ensino esteja relacionado com a realidade dos estudantes e leve em consideração os anseios e expectativas não só do professor, mas também do aluno que luta pela conquista de sua cidadania através do estudo, pois quando as aulas ficam interessantes para os alunos, favorecem a participação da turma com mudanças significativas no desempenho e no aprendizado. Destarte, é necessário considerar que o aluno jovem, adulto trabalhador, aprende e/ou se interessa por conteúdos que façam sentido e tenham significado na sua vida prática. Diante desse contexto, é indispensável que o professor de História, além de mediar o conhecimento, motive e estimule a aprendizagem do aluno através de práticas pedagógicas diversificadas.

Apesar de todas as dificuldades, os alunos da EJA possuem uma experiência de vida que lhes permitem sobreviver em meio a tantos obstáculos que impedem a conquista do direito à educação que, para muitos, parece ser inalcançável. Esses alunos são pessoas que têm uma forma própria de aprendizagem e um saber fazer resultante de experiências desenvolvidas ao longo da vida pelo fato de dedicarem-se muito cedo a uma atividade produtiva. Diante do exposto, percebe-se que os alunos da Educação de Jovens e Adultos carregam em sua bagagem cultural uma diversidade de conteúdos que precisa ser sistematizada em sala de aula. Tais conteúdos têm uma dimensão social e política que, ao ser relacionada com os conteúdos do livro didático e com o contexto sociocultural no qual estão inseridos, deve ser problematizada através de uma relação dialógica, tendo como elementos mediadores práticas educativas reflexivas que favoreçam uma aprendizagem significativa.

A discussão apresentada corrobora com a ideia apresentada por Smole (2019), quando elucida que para uma aprendizagem ocorrer ela deve ser significativa, o que exige que seja vista como a compreensão de significados, relacionando-se às experiências e vivências pessoais dos aprendizes, permitindo a formulação de problemas desafiantes que incentivem o aprender mais, estabelecendo diferentes tipos de relações entre fatos, objetos, acontecimentos, noções e conceitos, desencadeando modificações de comportamentos e contribuindo para a utilização do que é aprendido em diferentes situações. Segundo a autora, para que ocorra uma aprendizagem significativa é necessário que o professor provoque no aluno a sede de aprender, propondo conteúdos que tenham

sentido para sua vida prática, considerando suas experiências e opções culturais. Sendo assim, é preciso que o professor enquanto mediador do conhecimento auxilie os alunos a desenvolverem as capacidades de pensar, na medida em que forem instigados, abrindo espaços para o diálogo, ouvindo-os, ensinando-os, permitindo que argumentem e expressem suas ideias, sentimentos, desejos, de modo que tragam para aula sua realidade vivida.

Essa discussão acerca dos conteúdos de História e da importância dos mesmos estarem relacionados com a realidade social do aluno foi retomada nas rodas de conversa, gerando um debate que provocou muitas reflexões sobre tais conteúdos e sua relevância para os estudantes. A partir dos diálogos e reflexões acerca do tema em estudo, reconhecendo o inacabamento do ser humano na perspectiva freireana, ressaltou a importância da formação do professor/pesquisador que atua em turmas de EJA, considerando o diálogo enquanto elemento fundante para (re) pensarmos acerca da especificidade dos sujeitos que ensinam e que estudam na EJA e da relação entre teoria e prática no âmbito escolar. Assim, apresentaremos em seguida o processo introdutório da primeira roda de conversa e das estratégias utilizadas para motivação dos professores a participarem nas discussões coletivas e individuais.

5.3 RODAS DE CONVERSA: REFLEXÕES ACERCA DAS AÇÕES COTIDIANA DOS (DAS) PROFESSORES (AS) QUE ATUAM COM ENSINO DE HISTÓRIA NA EJA

A roda de conversa consiste em uma estratégia que visa possibilitar um encontro dialógico que favoreça a imersão dos sujeitos que estão engajados no ato de conhecer e transformar a realidade de sala de aula. É uma construção coletiva que visa à ressignificação de sentidos e saberes sobre as experiências dos colaboradores da pesquisa. Nessa subseção apresentaremos a análise das narrativas produzidas durante as rodas de conversa.

O processo introdutório das rodas de conversa se deu através de uma dinâmica com reflexões e discussões que visavam à motivação dos colaboradores para participação na pesquisa e a construção coletiva do conhecimento. Após as discussões, tempestades de ideias, debates acerca da dinâmica, foi distribuída uma imagem de símbolo digital para que cada participante refletisse sobre a EJA,

descrevendo com uma palavra o que a EJA representava a partir da análise da imagem do ponto de vista de cada participante. Tal atividade fomentou uma discussão muito importante para pensar sobre os sujeitos da EJA. A figura abaixo sintetiza os pontos discutidos nesse primeiro momento:

FIGURA 1: Representação da EJA para os participantes



Fonte: Material produzido pela pesquisadora, 2020.

O reconhecimento da heterogeneidade da EJA e sua identidade é de suma relevância para pensarmos na construção de propostas pedagógicas que considerem as especificidades dos alunos que estudam nessa modalidade de ensino. Os aspectos levantados pelas professoras e pelo coordenador que participaram das rodas de conversa suscitaram os seguintes questionamentos: Como lidar com essa diversidade? Quem são esses alunos? Quais práticas e saberes devemos apresentar para eles/as? Como dialogar com o contexto em que estão inseridos? Essas questões tornam-se fundamentais para pensarmos em conteúdos a serem trabalhados em sala de aula que tenham sentido e significado para a formação dos estudantes da EJA. Com base nas reflexões acerca da imagem, percebe-se que as professoras reconhecem que a EJA tem especificidades que perpassam por diversos aspectos, como a diversidade de sujeitos com características peculiares e a preocupação com os desafios e dificuldades que implicam no ensino e aprendizagem da Educação de Jovens e Adultos.

A representação da EJA atrelada à idéia do analfabetismo expressa uma imagem social que nos impõe uma reflexão sobre a violação e/ou negação do direito

à educação desses sujeitos, bem como dos programas, projetos e campanhas de alfabetização criadas pelo governo no decorrer da história para o combate ou erradicação de tal problema. O analfabetismo é uma expressão de inferioridade oriunda de uma estrutura social excludente e injusta. Combatê-lo sem entender suas raízes históricas configura-se como um ato ilusório e ingênuo, pois, é resultante das condições de existência do indivíduo, decorrentes do tipo de homem que cada sociedade deseja formar. Neste caso, o homem que serve para desenvolver o capital atendendo ao máximo das potencialidades econômicas e culturais de uma dada forma social vigente, conforme adverte Pinto (1989).

A exploração da mão de obra barata é o que interessa ao sistema capitalista, que não está preocupado com a conscientização do homem e a conquista de sua cidadania. O autor nos chama atenção para a relevância da compreensão sobre a matriz histórica da Educação de Jovens e Adultos na sociedade brasileira e dos elementos que se fizeram presentes na configuração desta educação, tendo em vista que o acesso e permanência dos jovens e adultos na escola pública brasileira por muito tempo esteve atrelado ao poder econômico. Com isso, os(as) jovens, adultos(as) trabalhadores não tiveram acesso à escolarização devido aos diversos motivos pelo quais foram excluídos do processo educativo. Assim, compreende-se que a educação sempre esteve a serviço da classe dominante.

5.4 PRIMEIRA RODA DE CONVERSA: SUJEITOS DA EJA E SUAS ESPECIFICIDADES

Aos 17 dias do mês de julho de 2019 realizamos a primeira roda de conversa cujo tema discutido foi Sujeitos da EJA e suas especificidades e a partir desse tema surgiram vários questionamentos para os professores em relação à EJA, os sujeitos e sua especificidade, concepção, perfil, as implicações em sala de aula, o significado de ser professor nesta modalidade de ensino, dentre outros. Durante essa discussão, os participantes caracterizaram muitas vezes a EJA, de forma negativa, e para elucidar melhor suas falas solicitei que eles explicassem qual a concepção de EJA que haviam construído ao longo da sua trajetória pessoal e profissional. As respostas emitidas estão dispostas na figura a seguir, ressaltando os aspectos que foram enfatizados pelas professoras e pelo coordenador.

FIGURA 2: Percepção dos professores sobre a concepção de EJA



Fonte: Material produzido pela pesquisadora, 2020.

Na percepção das professoras e do coordenador, a concepção de EJA significa Responsabilidade Social, considerada como elemento fundamental para construção de conhecimentos para atender às demandas dessa modalidade de ensino; Troca de conhecimento porque a EJA é movimento de diálogo; Oportunidade porque os alunos podem recomeçar uma nova vida a partir dos estudos; Desafios, na medida em que são consideradas as dificuldades tanto dos alunos quanto dos professores; Superação dos impasses que impedem os sujeitos de melhorarem sua condição de vida e/ou de ingressarem no mercado de trabalho, entre outras realizações tanto de cunho pessoal quanto profissional.

Pensar na melhoria da Educação de Jovens e Adultos no cenário atual requer um investimento em políticas públicas educacionais com ações ativas, visando atender às demandas sociais desta modalidade de ensino. Para isso, é necessária uma reflexão crítica acerca da responsabilidade social como fator crucial para pensar coletivamente em produção de conhecimentos que visem dar resposta a tais demandas. Ao analisarmos as respostas dos professores acerca da Educação de Jovens e Adultos, percebemos que tais concepções se constituem como um campo de direito para aprender, partilhar conhecimento e a oportunidade de estudar para as

pessoas que não tiveram acesso ou continuidade dos estudos, bem como uma política de responsabilidade social.

Entendemos que a Educação de Jovens e Adultos enquanto modalidade de ensino apresenta uma trajetória de desafios, principalmente quando é considerada por alguns como alternativa para minimizar o problema social do analfabetismo no Brasil. No entanto, essa modalidade durante muito tempo não foi considerada como prioridade educacional e sim rotulada como política compensatória para preencher as lacunas devido à perda de escolaridade. Por meio de conversas coletivas fizemos reflexões sobre a realidade cultural dos alunos e os reflexos desse perfil cultural em sala de aula. Em meio a essa discussão, os professores foram questionados a respeito do perfil dos alunos que compõem a sua turma da EJA. A Educação de Jovens e Adultos tem suas especificidades e, nesse contexto, o professor se depara com questões diversas, que nos remetem a outras reflexões importantes, tais como: Quem são e como são essas pessoas? Como lidar com turmas heterogêneas? Como fazer para prender atenção dos mais novos e dos mais velhos nas aulas? Essas questões tornaram-se o fio condutor de nossas discussões no processo da pesquisa.

Na figura abaixo apresentamos a percepção dos colaboradores (identificados com nomes de flores) a respeito do perfil da EJA.

QUADRO 4: Percepção dos professores em relação ao perfil dos estudantes da EJA

ANGÉLICA São alunos que tem um perfil diversificado, jovens com problemas sociais diversos;	VERBENA A maior parte desses alunos são oriundos da zona rural, uns são amáveis, outros carinhosos;
HORTÊNSIA Alguns são usuários de drogas, por conta do efeito se tornam violentos, independente dessa situação todos são pessoas carentes;	VIOLETA Muitos desses alunos são problemáticos (difícil de dialogar com alguns deles estão alfabetizados, esses são aqueles que vieram do ensino regular, outros estão totalmente analfabetos ou semianalfabetos, uns frequentes, outros por motivos diversos são faltosos;
MARGARIDA São jovens, adultos e idosos com faixas etárias diferentes. Trata-se de pessoas	CRAVO São pessoas pobres, trabalhadora/res de olarias, de outros setores como lavradores(as),

totalmente distintas umas das outras, uns mais velhos, outros mais novos, que tem um contexto social e cultural diversos.	domésticas, diaristas, autônômos, motoristas, entre outros.
---	---

Fonte: Material produzido pela pesquisadora, 2020.

Essas respostas nos estimulam a pensar nos alunos que frequentam essa modalidade de ensino, considerando todo contexto social no qual estão inseridos, assim como na importância de conhecer o perfil desse público para que possamos ofertar uma educação adequada à realidade desses sujeitos, tendo em vista que a escola não será o único espaço de aprendizagem, uma vez que a educação informal se dá nos diversos espaços formativos que eles frequentam cotidianamente, construindo saberes e aprendizados que vão além do espaço escolar. Dessa forma, esses sujeitos constroem

[...] experiências vivenciadas na família, na comunidade, na participação social e no trabalho. [...] saberes fundamentais que influenciam seu meio, sua cultura e permitem a construção de biografias únicas, ricas, complexas e completas. O reconhecimento da singularidade do potencial transformador dos conhecimentos construídos nas trajetórias não escolares é ponto de partida para a construção de novos saberes potencialmente transformadores da escola e dos conhecimentos por ela produzidos. (FUNDAÇÃO VALE, 2014, p. 15).

Assim, a escola, para esses alunos, torna-se um espaço de sociabilidade, transformação social e construção de conhecimentos que são indispensáveis à sua formação pessoal e profissional. Para isso, eles requerem atenção diferenciada, pois são motivados a participarem das aulas quando os assuntos estão próximos de sua realidade, os quais dão sentidos e significados e acréscimo para o seu aprendizado, principalmente quando se trata de ensino de História. Para isso, o professor precisa ter acesso a vários recursos que dão subsídios para elaboração das aulas, sempre procurando atender às expectativas atuais de ensino.

Durante o nosso diálogo, surgiram várias discussões e questionamentos acerca do Ensino de História e práticas de ensino direcionadas aos sujeitos da EJA e seus contextos. Reflexões que foram contextualizadas através do texto Marco de Ação de Belém para fundamentar o debate relativo à educação e à aprendizagem de jovens e adultos. Realizamos uma breve discussão sobre as Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEAS) que ocorrem a cada dez anos. Focalizamos na VI Confinteas, que ocorreu em Belém do Pará, em 2009, onde

foi aprovado o Marco de Belém, que estabeleceu responsabilidade aos países participantes, principalmente Brasil, de assumir o compromisso visando à melhoria da aprendizagem e à educação de adultos por meio de políticas públicas e leis, dando ênfase às áreas: política, governança, financiamento, participação e qualidade, aspectos que conduziram o grupo a refletir sobre a legitimação dos conteúdos abordados nesse documento, a funcionalidade das leis, as políticas públicas, a estruturação e o direcionamento pedagógico para EJA. Refletimos também sobre o cenário político atual de incerteza, o qual tem instituído retrocessos na educação e a negação de direitos não só para o aluno, mas também para o professor. No cerne destas discussões, questionamos o que é ser professor(a) da EJA e obtivemos as respostas descritas no quadro abaixo:

QUADRO 5: Significado de ser professor da EJA segundo os participantes

PROFESSORES	COORDENADOR
<ul style="list-style-type: none"> • Ser professor é ter aptidão, se identificar com a turma, ser pesquisador; 	<ul style="list-style-type: none"> • Sair da zona de conforto;
<ul style="list-style-type: none"> • Profissional especial, professor de fibra, corajoso; 	<ul style="list-style-type: none"> • Acreditar nas possibilidades humanas.
<ul style="list-style-type: none"> • Ser professor na EJA é ter afetividade, ser amável e amigo; 	
<ul style="list-style-type: none"> • É ser motivador para elevar a autoestima dos alunos. 	

Fonte: Material produzido pela pesquisadora, 2020.

Observa-se que as respostas envolvem mais afetividade do que a tarefa de ensinar, em si. Essas narrativas demonstram que ser professor da EJA não é tarefa fácil, tampouco pode ser assumida por qualquer pessoa, considerando-se que esse profissional deve ter um perfil adequado para o trabalho com essa faixa etária e deve adotar uma metodologia que tenha ênfase no diálogo. Os alunos da EJA são sujeitos que estão inseridos em diferentes contextos sociopolíticos, econômicos e culturais que exigem do professor postura e perfil determinados para lidar com as diversas situações apresentadas em sala de aula.

No campo do ensino e na atual conjuntura da educação no Brasil não é simples a tarefa do professor, pois existem muitas variáveis que influenciam no exercício da docência e essas também devem ser consideradas na busca pela compreensão dos saberes necessários para exercer o ofício de professor (FREITAS; PACÍFICO, 2015).

Quando se trata de Educação de Jovens e Adultos, dentre essas variáveis que interferem na aquisição e na construção dos saberes necessários à prática docente estão: falta de política pública; falta de investimento na formação de professores; ausência de materiais e recursos didáticos adequados; sobrecarga de trabalho e falta de reconhecimento e de valorização profissional, fatores que implicam no desenvolvimento do trabalho docente e no aprendizado dos alunos.

É sabido que os professores que atuam em turmas de EJA enfrentam inúmeros desafios, além disso, a todo instante é cobrado em sua prática pedagógica o uso de metodologias que facilitem e estimulem a aprendizagem dos alunos por se tratar de pessoas que não tiveram acesso à escola e que muitos discentes dessa modalidade de ensino podem apresentar dificuldades para aprender caso o método utilizado não seja adequado à sua faixa etária. No bojo dessas discussões a respeito dos sujeitos da EJA, tratando-se de heterogeneidade e aprendizagem, questionamos aos professores: Quais são os desafios em trabalhar com educação de jovens e adultos? Essa questão promoveu um momento de discussões muito importante para pensar no coletivo sobre os principais elementos que implicam no processo de ensino e aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos. No quadro a seguir apresentamos a percepção dos participantes da **pesquisa**.

QUADRO 6: Principais desafios para trabalhar com Educação de Jovens e Adultos

PROFESSORES	COORDENADOR
<ul style="list-style-type: none"> • Lidar com turma bastante heterogênea 	<ul style="list-style-type: none"> • São alunos faltosos
<ul style="list-style-type: none"> • Lidar com o currículo e a sua estrutura 	<ul style="list-style-type: none"> • Não aceitam explicação de assuntos, eles só querem copiar
<ul style="list-style-type: none"> • Linguagem utilizada, comunicação adequada 	<ul style="list-style-type: none"> • Faltam materiais didáticos específicos
<ul style="list-style-type: none"> • Desinteresse dos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades de aprendizagem dos alunos
<ul style="list-style-type: none"> • Falta de autoestima dos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> • Rebelia de alguns alunos, falta de respeito com seus colegas e professores
<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos não apresentam perspectiva de projeto de vida 	<ul style="list-style-type: none"> • A falta de formação inicial e continuada para os professores da EJA
<ul style="list-style-type: none"> • A rotatividade dos professores 	

Fonte: Material produzido pela pesquisadora, 2020.

Os posicionamentos declarados pelos colaboradores nos impulsionam a refletir sobre os diversos desafios que o professor da EJA enfrenta em seu cotidiano, assim como sobre as diferentes realidades dos sujeitos alunos que estudam nesta modalidade de ensino. Os professores convivem com uma série de questões políticas e sociais no ambiente escolar que influenciam no seu fazer docente e as condições precárias que são proporcionadas no espaço de trabalho acabam deixando-os desmotivados. Corroborando com essa afirmação, Tardif (2011, p. 19) argumenta que

No tocante à profissão docente, a relação cognitiva com o trabalho é acompanhada de uma relação social: os professores não usam o saber em si, mas sim saberes produzidos por esse ou aquele grupo, oriundos dessa ou daquela instituição, incorporados ao trabalho por meio desse ou daquele mecanismo social (formação, currículos, instrumentos de trabalho, etc). Por isso, ao se falar dos saberes dos professores, é necessário levar em consideração o que eles dizem a respeito de suas relações sociais com esses grupos, instâncias, organizações, etc.

Em relação à preocupação com os desafios e práticas docentes em turma de EJA, compreende-se que atualmente o professor confronta-se com inúmeras dificuldades em sua rotina escolar. Essas abrangem desde a situação social da escola e dos alunos aos condicionantes do processo educacional. Embora esse profissional conviva com tantos desafios e dificuldades em seu cotidiano, ainda tenta interagir com as condições propostas no cerne escolar, buscando dar continuidade ao processo de ensino. E, nesse processo, cabe ao professor, por meio da ação pedagógica, impulsionar o desenvolvimento cognitivo, social e ético de seus alunos, pois, ao trabalhar com a reflexão sobre as experiências vivenciadas por eles, o professor poderá criar condições em sala de aula para que se percebam como sujeitos de processos amplos e, assim, assumam outra perspectiva diante do ensino de História (BERUTTI; MARQUES, 2009).

Entende-se que professor é aquele que ensina, produz e reproduz e abre caminhos com possibilidades do saber a ser ensinado de acordo com a realidade dos alunos, visando construir conhecimentos em prol da aprendizagem.

5.5 SEGUNDA RODA DE CONVERSA: CONTEÚDOS DE HISTÓRIA E O FAZER PEDAGÓGICO DOS PROFESSORES DA EJA

Aos 24 dias do mês de julho de 2019 realizamos a segunda roda de conversa, intitulada Conteúdos de História e o fazer pedagógico dos professores da EJA. inicialmente abrimos espaços para debate e discussões acerca dos assuntos abordados no texto: CONFINTEAS: breve histórico, destacando os objetivos de cada Conferência Internacional de Educação de Adultos; o papel da educação de adultos e as ferramentas de aprendizagem, visando ao direito de aprender e a responsabilidade do professor como mediador do conhecimento.

A partir dessas discussões e reflexões acerca da temática ensino de História e fazer pedagógico dos professores da EJA discutimos sobre a importância do diálogo, da partilha de experiências e do seu real significado na prática e o quanto esses momentos de interações contribuem para o aprendizado do profissional da educação. Dando continuidade à nossa conversa sobre a educação e o lugar da EJA no Ensino de História e o fazer pedagógico nesta modalidade de ensino, perguntei aos docentes quais eram os aspectos da sua prática que contribuíam para aprendizagem efetiva dos alunos. De acordo com a opinião das professoras, vários fatores contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, conforme o quadro abaixo:

QUADRO 7: Aspectos que contribuem para aprendizagem do estudante da EJA de acordo com os professores

- Criatividade e uso de metodologia adequada;
- Experiências docentes e conhecimentos;
- Ter afinidade com a disciplina e com a turma;
- O uso diversificado dos recursos utilizados em sala de aula;
- Relação professor/aluno;
- Trabalhar com conteúdos próximos da realidade dos alunos

Fonte: Material produzido pela pesquisadora, 2020.

Notamos que os docentes têm a consciência do seu papel na formação do educando e o quanto a experiência e a criatividade do professor podem despertar o interesse e a aprendizagem do aluno. Além de uma boa relação professor aluno, o domínio do conhecimento por parte do (a) professor (a) é indispensável para a construção de saberes necessários para o ato de ensinar e aprender.

A percepção das professoras a respeito da prática pedagógica e dos fatores que alimentam a aprendizagem tanto do professor quanto do aluno está ligada à um conjunto de saberes. Tais saberes docentes são variados e heterogêneos e se resumem em um conjunto de conhecimentos unificados. Para Tardif (2000, p. 14)

Os saberes profissionais também são temporais no sentido de que os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho, ou seja, na estruturação da prática profissional. Ainda hoje, as maiorias dos professores aprendem a trabalhar na prática, às apalpadelas, por tentativa e erro. [...] essa aprendizagem, frequentemente difícil é ligada àquilo que denominamos sobrevivência profissional, quando o professor deve dar provas de sua capacidade, ocasiona a chamada edificação de um saber experiencial, que se transforma muito cedo em certezas profissionais, em truques do ofício, em rotinas, em modelos de gestão da classe e de transmissão da matéria.

O professor é constituído por conhecimentos adquiridos durante sua trajetória acadêmica e profissional, procurando colocar em prática tais conhecimentos relativos a uma disciplina que ministra, apropriando-se de conteúdos alusivos à sua área de formação, buscando apoiar-se em certos saberes teóricos, pedagógicos e curriculares, apostando em bons resultados. Aprender e ensinar têm sido um dos maiores desafios para os professores que atuam na EJA, tendo em vista que a prática docente do profissional enquanto sujeito mediador e construtor do conhecimento exige praticidade, consciência política e reflexão crítica sobre como, para que, porque e o que ensinar na EJA.

Na busca por significados sobre a apropriação do saber pedagógico em turmas da EJA, e da relevância da mobilização desse saber para melhorar o trabalho docente, foram trazidas à tona discussões sobre o fazer docente com reflexões que enriquecem a pesquisa. Os professores foram mobilizados a refletir sobre o seguinte questionamento: o que é preciso fazer para melhorar o trabalho docente na EJA? Os relatos serão apresentados no quadro abaixo:

QUADRO 8: Elementos que contribuem para melhorar a qualidade do trabalho docente na EJA

<ul style="list-style-type: none"> • Formação para professor • Conhecer o aluno • Pesquisa 	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstico contínuo • Autoformação • Construção de materiais didáticos adequados
---	---

Fonte: Material produzido pela pesquisadora, 2020.

Percebe-se que os professores estão cientes de que não é possível renovar os conteúdos, a metodologia e a didática sem os meios necessários. Essas respostas nos dão indícios da consciência, do desejo e do interesse que eles têm pela oportunidade para aperfeiçoar seus conhecimentos e suas práticas como elementos eficazes no desempenho de suas práxis docente, tendo em vista que o trabalho docente é amplo e envolve diversas estratégias. Assim, conhecer o aluno, ter materiais didáticos adequados e refletir sobre sua autoformação são subsídios primordiais para obtenção de melhores resultados e melhoria da qualidade de ensino. Dessa forma, torna-se indispensável a busca incessante por saberes necessários à prática educativa e pela pesquisa como ferramenta imprescindível ao processo de ensino e aprendizagem, bem como a consciência do inacabamento, da busca do ser mais, da obrigação de refletir sobre o eu, o outro, o mundo e o contexto social no qual os sujeitos estão inseridos. Nesse sentido, Freire (2002, p. 32) nos convida a seguinte reflexão:

Enquanto ensino continuo buscando, procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

A pesquisa é uma ferramenta para o professor descobrir novas maneiras de planejar, ensinar, organizar o conhecimento, avaliar e se relacionar com o aluno. Cabe ao professor assumir sua responsabilidade de socializar o conhecimento acadêmico fazendo adequação do mesmo à realidade do aluno, tendo em vista que tal postura é uma das melhores estratégias para atualizar o seu conhecimento e dos estudantes. Nesse caminhar exige-se diálogo, participação coletiva, momentos para partilha das ideias e socialização de conhecimento, pois diante do cenário atual da educação, principalmente em relação à precariedade das políticas públicas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos, precisamos pensar nas possibilidades e também nos entraves que interferem na qualidade do ensino, entre outros aspectos que nos inquietam em relação às exigências para ensinar no contexto atual que vivemos, corroborando com o pensamento de Libâneo (2013, p. 12) ao levantar os seguintes questionamentos:

Como ajudar os professores a se apropriarem da produção de pesquisa sobre educação e ensino? O que significa “qualidade de ensino” numa sociedade que caibam todos? Como potencializar a competência cognitiva e profissional dos professores? [...] como introduzir mudanças nas práticas

escolares, partindo da reflexão na ação? Que ingredientes do processo de ensino e aprendizagem (e que integram, também, as práticas de formação continuada em serviço) levam a promover uma aprendizagem que modifica o sujeito e o torna construtor de sua própria aprendizagem?

Tais questionamentos nos direcionam a uma análise intensa e minuciosa dos mecanismos que estão ao alcance dos professores, servindo como ponto de partida para pensar na escola como um espaço de formação, aprendizagem e de intercâmbios de experiências e práticas docentes, possibilitando a busca de novas estratégias ou alternativas coerentes com a realidade da Educação de Jovens e Adultos.

Ao discutirmos sobre as novas exigências de formação de professores frente ao cenário contemporâneo e à necessidade de refletirmos sobre o ensino de História na turma da EJA, abordamos as possibilidades e dificuldades para ensinar e aprender História, considerando a forma como nós aprendemos durante o nosso processo de formação, mesmo sabendo que a História tem um significado relevante para formação do sujeito. No bojo desta discussão, solicitamos aos professores que respondessem a seguinte questão: Qual a importância do Ensino de História na formação do aluno da Educação de Jovens e Adultos? Os resultados estão apresentados no quadro abaixo:

QUADRO 09: Percepção dos educadores sobre a importância do ensino de História na formação do aluno da EJA

PROFESSORES	COORDENADOR
<ul style="list-style-type: none"> O ensino de história tem relevância para formação da identidade do aluno e de sua cidadania e criticidade. 	<ul style="list-style-type: none"> O aluno precisa se perceber enquanto parte de uma história, sendo este fruto de um processo histórico para melhor compreender o presente.
<ul style="list-style-type: none"> Conhecer o passado que é base para entender o momento em que estar vivendo, dando subsídio para pensar o futuro 	
<ul style="list-style-type: none"> O ensino de história deve contribuir para os resgates dos valores humanos, os quais são invisibilizados no contexto atual da sociedade capitalista 	
<ul style="list-style-type: none"> Para facilitar a compreensão dos problemas locais, regionais e globais. É importante para formação do aluno e sua vida prática. 	

Fonte: Material produzido pela pesquisadora, 2020.

Os colaboradores concebem a importância da disciplina de História na formação da identidade e da consciência crítica dos alunos e entendem que o ensino de História permite que os alunos se percebam como sujeitos históricos, embora nas discussões e debates sobre o ensinar e aprender história e como dialogar na sala de aula em turma de EJA tenham sinalizado suas dificuldades e desafios para ensinar História.

Espera-se, que no ensino de História o professor como mediador do conhecimento, através do uso de recursos didáticos em sala de aula, explore os conhecimentos prévios dos alunos, motivando-os para o conhecimento histórico, estimulando suas lembranças e referências sobre o passado, tornando o ensino mais dinâmico e significativo para os discentes. Nesse sentido, a respeito da problematização do conhecimento histórico em sala de aula, Schmidt e Cainelli (2009, p. 53) apontam que:

Atualmente, a preocupação com a importância do conhecimento histórico na formação intelectual do aluno faz com que um dos objetivos fundamentais do ensino seja o de desenvolver a compreensão histórica da realidade social. Assim, compreender a história com base nos procedimentos históricos tornou-se um dos principais desafios enfrentados pelo professor no cotidiano de sala de aula. Esse desafio é um passo interessante na construção de uma prática de ensino reflexiva e dinâmica, podendo-se afirmar que ensinar História é fazer o aluno compreender e explicar, historicamente, a realidade em que vive.

O professor que ensina História deve priorizar as experiências dos alunos como ponto de partida para trabalhar em sala de aula, correlacionando com os conteúdos do livro didático, possibilitando aos discentes que se identifiquem como sujeitos da História e da produção do conhecimento histórico.

Durante nosso diálogo, discutimos sobre práticas educativas e o ritmo de aprendizagem do aluno adulto e foi solicitado que os participantes da pesquisa citassem algumas dificuldades relacionadas ao ensino de História nas turmas de EJA. De acordo com o relato de uma das professoras, ensinar História é uma tarefa difícil por não conseguir fazer a transposição didática de alguns dos conteúdos correlacionados com as experiências do aluno. A referida professora afirmou que só conseguia passar para os alunos o que estava posto no livro didático enquanto os demais colaboradores abordaram que a dificuldade era dos alunos em aprender e/ou compreender conteúdo de história.

QUADRO 10: Fatores que interferem no processo de ensino e aprendizagem na EJA segundo os professores

<ul style="list-style-type: none"> • Falta de interesse dos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos não compreendem o contexto histórico
<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar com conteúdos distantes da realidade 	<ul style="list-style-type: none"> • Fazer o aluno entender a importância da História para a humanidade

Fonte: Material produzido pela pesquisadora, 2020.

Diante desta constatação, a dificuldade do aluno para entender o conteúdo de História está relacionada a vários fatores que implicam no ensinar e no aprender. Esse fato nos remete a diversas interpretações sobre a forma como está sendo tratado o conhecimento histórico em sala de aula, pois quando é trabalhado numa visão tradicional e linear, distante do cotidiano dos alunos, eles não conseguem compreender o contexto histórico por não ser significativo para sua vida prática e tampouco se percebem como sujeitos da História, não despertando o seu interesse pelo saber histórico. Entre essas e outras questões surgiu uma indagação que nos inquietou: Por que os alunos (não) aprendem conteúdos de História? Tal questionamento que nos induziu a pensar sobre o ensino, a aprendizagem e a formação de professores. Essa inquietação nos remete a outras questões, como apontam Ribeiro e Polonial (2009), considerando que é necessário fazermos indagações sobre os conteúdos que fazem parte das matrizes curriculares e das mudanças globais consideráveis nos aspectos tecnológicos e científicos, bem como na redefinição do saber histórico, dentre muitos outros fatores que interferem no processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com os autores supracitados, o professor, ao assumir uma postura crítica e reflexiva acerca do ensino de História, compreenderá que ensinar História é propiciar condições para que o aluno possa participar do processo de construção da cidadania e da vivência no cotidiano como sujeito histórico, corroborando com a ideia de Thompson (1992) quando afirma que é por meio da História que as pessoas procuram compreender as mudanças que passam em suas próprias vidas. Compreende-se que o ensino de História deve ser contextualizado com o momento histórico atual, estabelecendo relações com o cotidiano do aluno. Para isso, o professor precisa de bases teóricas para aprofundar seus conhecimentos, ir além do

livro didático e desenvolver atividades que motivem os alunos a ler, refletir, elaborar hipótese e/ou conclusões, contribuindo para formação crítica, autônoma, capaz de intervir na realidade que o cerca.

No cerne das discussões das rodas de conversa surgiram reflexões importantes para o processo da pesquisa sobre o ensino de História no contexto atual, seus dilemas e desafios, metodologias e prática pedagógica. Nesse processo dialógico, questionamos: Quais conhecimentos históricos devem ser trabalhados na Educação de Jovens e Adultos? E qual a importância desses conhecimentos para a formação do aluno da EJA? A proposição desse questionamento objetiva saber quais conteúdos, por que, e para quê? E de que forma pode ser significativo o ensino de História para esse aluno adulto trabalhador? Para pensarmos nessa proposição foi necessário considerar os aspectos sociais e culturais que envolvem o cotidiano desses sujeitos.

No quadro abaixo destacamos os pontos indicados pelos colaboradores (sujeitos da pesquisa), os conhecimentos históricos e a importância desses para a formação do aluno da EJA elencados pelos professores.

QUADRO 11: Percepção dos educadores em relação aos conhecimentos históricos e sua importância na formação do estudante

OS CONHECIMENTOS HISTÓRICOS ELENCADOS PELOS PROFESSORES	A IMPORTÂNCIA DESSES CONHECIMENTOS PARA A FORMAÇÃO DO ALUNO
<ul style="list-style-type: none"> • Conteúdos políticos; • Religiosos; • Culturais; • Científicos aproximando a realidade dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Para exercer sua cidadania; • Ser capaz de intervir no mundo que o cerca; • Para tomadas de decisões; tornar-se um ser político; • Alfabetizar.

Fonte: Material produzido pela pesquisadora, 2020

Esses conteúdos indicados pelos professores demonstram a necessidade de os mesmos repensarem sobre as inovações críticas acerca dos conteúdos que devem ser trabalhados em sala de aula, pois é preciso contemplar temas que dialoguem com outras áreas do conhecimento e que estejam mais próximos à realidade dos alunos.

Durante as conversas, havia uma expectativa de que fossem tratados temas históricos, relacionados ao cotidiano dos trabalhadores e sua realidade de

exploração, escravidão, exclusão, desemprego, sua cultura e sua luta por direitos e cidadania. Os conteúdos de História ao serem trabalhados em sala de aula devem relacionar o passado com o contexto atual no qual os alunos vivem. O professor enquanto mediador do conhecimento deve auxiliar os alunos no processo de aprendizagem, partilhando o conteúdo, utilizando diversos recursos didáticos como ferramenta de apoio pedagógico para facilitar a compreensão dos estudantes acerca do objeto de estudo.

Torna-se importante nesse processo de aprendizagem que os professores considerem as capacidades, limitações, faixa etária dos alunos, bem como os fatores externos que envolvem o conhecimento relacionado à disciplina História, como a cultura, a localidade, a história de vida, as questões sociais, políticas e econômicas, assuntos que despertam o interesse e a curiosidade dos alunos em aprender História, compreendendo o mundo que os cerca, uma vez que a função social da escola deve ser contribuir para a formação da consciência histórica, ou seja, oferecer um ensino que possibilite aos estudantes uma compreensão

[...] do eu e do nós, proporcionando aos mesmos, a formação da consciência crítica e reflexiva situando-os no espaço, no tempo e na sociedade em que vivem, como sujeitos ativos, capazes de compreenderem, construir e transformarem a sociedade, o lugar, o espaço, o conhecimento e a história. (FONSECA, 2003, p.32).

É preciso tratar de assuntos relacionados à História do tempo presente através de elementos que contribuam para a leitura do mundo, a partir das contradições sociais e econômicas inerentes ao cenário da sociedade atual. Por tratar-se de alunos trabalhadores e da exigência de uma educação que favoreça o entendimento dos processos históricos e geográficos que possibilite a ampliação das leituras de mundo, de modo que contribua para a formação de cidadãos, torna-se imprescindível incluir no currículo de História conteúdos como: Identidade; Classes sociais; Diversidade cultural; Trabalho; Natureza; Sociedade; Memória; Tempo histórico, dentre outros temas relacionados aos problemas sociais vigentes.

A percepção das professoras e do coordenador sobre as possibilidades de uma aprendizagem a partir do conhecimento histórico impacta nas suas opções curriculares, posto que o debate nas rodas de conversa a respeito da aprendizagem aponta a necessidade e/ou urgência de adequação do conteúdo à realidade cognitiva e social do aluno jovem, adulto e idoso como sujeitos de aprendizagem.

Não podemos negar que no âmbito dos afazeres docentes existem diversos desafios e responsabilidades, pois para utilizar estratégias efetivas e significativas de ensino e aprendizagem na EJA faz-se necessário que o docente procure transformar sua prática pedagógica de acordo com as necessidades de aprendizagem dos alunos, conforme Marta Durante (1998, p. 41-42):

Aprendizagem significativa dos conteúdos implica na atribuição de sentido e construção de novos significados, o que envolve: disposição por parte do educando; apresentação de material potencialmente significativo (que seja relevante e tenha organização interna); orientação por parte do educador; organização da situação de aprendizagem que propicie ao educando relacionar o novo conteúdo e o material de aprendizagem com os seus conhecimentos prévios e que o estudo tenha sentido para o educando (considerando suas dimensões pessoais, afetivas e intelectuais).

O processo de ensino significativo deve partir dos conhecimentos prévios construídos pelos alunos, compreendidos como condições para aprendizagem e não como empecilhos. Estes podem estar relacionados a esquemas de conhecimentos sobre conceitos, princípios, fatos, procedimentos, valores bem ou mal elaborados, mais ou menos coerentes, adequados ou inadequados em relação ao conteúdo de estudo, tendo em vista que entre os alunos de um mesmo grupo podem existir diferenças no nível de conhecimento e experiências que possam favorecer a compreensão de diferentes conteúdos.

5.6 TERCEIRA RODA DE CONVERSA: FORMAÇÃO CONTINUADA E O ENSINO DE HISTÓRIA

Aos sete dias do mês de agosto, realizamos a terceira roda de conversa com o tema Formação Continuada e o Ensino de História na EJA. Iniciamos com algumas discussões a partir da leitura reflexiva que cada participante fez do texto **Saberes docentes**: dialogando com Tardif, Pimenta e Freire, de Block e Rausch (2014). O texto destaca a importância da formação docente como espaço de construção de saberes determinantes para o aperfeiçoamento da profissionalização do professor. Ao debatermos sobre a relevância das reuniões pedagógicas (ACs), do trabalho coletivo na escola como momento propício de formação para os professores e a influência destas nas práticas pedagógicas, ressaltamos que tais reuniões oferecem meios que contribuem para formação profissional dos professores, uma vez que eram reuniões de cunho pedagógico e acadêmico.

O foco das discussões e debates aqui propostos foi a formação docente e sua interferência na prática pedagógica do professor desenvolvida na escola, tendo em vista que essa modalidade de ensino se constitui como um campo histórico de luta e apresenta especificidade quanto ao seu desenvolvimento no que diz respeito à compreensão dos assuntos trabalhados no ensino de História que constituem uma aprendizagem dialógica. Durante as discussões perguntei para os colaboradores: Qual a importância da formação continuada para o professor da EJA? Os relatos dos participantes deixaram claro a necessidade da formação continuada e o valor da mesma para seu crescimento profissional. O quadro a seguir apresenta os relatos dos professores sobre a relevância das práticas de formação continuada:

QUADRO 12: Importância da Formação Continuada do ponto de vista dos professores

PROFESSORES	COORDENAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> • Ajudar no desenvolvimento pedagógico • Aumentar nosso potencial criativo • Adquirir conhecimento e que seja um estudo permanente • Fortalecer nosso argumento e entendimento sobre determinado assunto 	<ul style="list-style-type: none"> • Romper barreiras e ultrapassar limites

Fonte: Material produzido pela pesquisadora, 2020.

Através dos relatos, os professores apontaram o quanto a formação continuada contribui para o seu aperfeiçoamento profissional, na medida em que favorece a construção de saberes necessários para o desenvolvimento de sua atividade docente e a qualidade do ensino, uma vez que através da formação continuada eles podem aprender novas metodologias de ensino e técnicas didáticas, além de refletir junto aos seus pares sobre formas para lidar com os inúmeros desafios do trabalho realizado em sala de aula. De certa forma, repensar a concepção de formação dos professores, que até há pouco tempo objetivava a capacitação destes, através da transmissão do conhecimento, a fim de que ‘aprendessem’ a atuar com eficácia na sala de aula, e que vem sendo substituída pela abordagem que busca analisar a prática que este professor vem desenvolvendo, enfatizando a temática do saber docente e a busca de uma base de

conhecimento inerente para sua práxis, considerando os saberes da experiência (NUNES, 2001).

Foi discutido também pelos colaboradores da pesquisa que a ausência da formação continuada para professores (as) tem implicado de modo direto em suas ações pedagógicas, em sua forma de planejar e de intervir no cotidiano escolar, fatores que interferem também no aprendizado do aluno. Durante a realização dessa roda de conversa perguntei aos professores: O que falta na sua formação para melhorar sua prática enquanto professor (a) que atua nas turmas de EJA? As respostas constataam que é preciso rever o Projeto Político-Pedagógico das unidades escolares de modo a assegurar a qualificação profissional.

Os relatos serão apresentados no quadro a seguir:

QUADRO 13: Percepção dos professores sobre os aspectos que precisam melhorar em sua prática docente

<ul style="list-style-type: none"> • Apoio para ir avante nas ideias; • Motivação e incentivo; • Formação contínua 	<ul style="list-style-type: none"> • Valorização e reconhecimento profissional; • Visibilidade; • Pesquisa e estudo
---	--

Fonte: Material produzido pela pesquisadora, 2020.

Ser professor na Educação de Jovens e Adultos torna-se um desafio. Os docentes ensinam o que sabem e o que acreditam e não são valorizados e nem reconhecidos profissionalmente. A forma como o professor da EJA é tratado e visto no âmbito escolar nos coloca as seguintes questões: Como os professores que atuam em turmas de História na EJA motivam seus alunos para os estudos em sala de aula? Quais as condições e qualidade de ensino nesta modalidade de ensino? É possível ensinar sem pesquisa e estudo? Essas questões reflexivas foram incluídas para que pudéssemos pensar nos diversos fatores e desafios que interferem diretamente no desempenho do professor em sala de aula na Educação de Jovens e Adultos, tendo em vista que ensinar exige pesquisa. À luz do que diz Freire (2001, p. 32), “[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”.

O vínculo entre o conhecimento teórico e prático deverá ser garantido e vivenciado pelo professor como possibilidade de obter melhores resultados em sala de aula, pensando em ações coletivas no âmbito escolar, visando à construção de

uma prática que possibilite aos sujeitos da ação educativa subsídios teóricos e reflexivos de modo que o ensinante e o aprendente tenham a compreensão crítica da realidade social na qual estão inseridos, promovendo a aprendizagem desejada. Para isso, o professor deve utilizar a pesquisa como elemento fundante e norteador da sua prática pedagógica, afinal, como afirma Paulo Freire (1992, p. 192-193):

[...] toda a docência implica pesquisa e toda pesquisa verdadeira implica docência. Não há docência verdadeira em cujo processo não se encontre a pesquisa como pergunta, como indagação, curiosidade, criatividade, assim como não há pesquisa cujo andamento necessariamente não se aprenda porque se conhece e não se ensine porque se conhece e não se ensine porque se aprende.

Compreende-se, então, que a teoria e a prática no contexto educativo são ações indissociáveis. Dessa forma, a pesquisa mediada pelas práxis desperta no sujeito o senso crítico e, mediante a sistematização de conhecimentos, o torna questionador e problematizador da realidade na qual está inserido. Sabemos que a pesquisa implica no desempenho do professor, é um exercício para continuar aprendendo e ensinando. Apesar de a pesquisa ser um instrumento fundamental para melhoria da qualidade do trabalho pedagógico, esse profissional se depara com outros fatores que o deixam desmotivados, destimulados interferindo no seu papel de sala de aula, tais como falta de condição de trabalho e de reconhecimento profissional, dificuldades de aprendizagens dos alunos, dentre outros. Além disso, é necessário o desenvolvimento de políticas públicas que visem melhorar todo o sistema educacional, contemplando desde a valorização e o reconhecimento profissional dos servidores até a aquisição de recursos didáticos e investimento na infraestrutura das escolas. Em suma, tudo que contribui para melhorar o trabalho dos professores e o desempenho dos alunos.

Dialogamos sobre o contexto de sala de aula e o papel do professor, refletindo sobre a necessidade da (re) construção do conhecimento e do redimensionamento das ações dos professores da Educação de Jovens e Adultos. Trouxemos ao debate a relevância da formação continuada na especificidade desta modalidade de ensino. Pensando na possível proposta de formação continuada, questionamos quais temas eram considerados importantes para uma proposta de formação continuada para professores (as) que atuam em EJA. Foram elencados pelas professoras e pelo coordenador temas relacionados ao crescimento pessoal e

profissional dos cidadãos e que fazem parte do cotidiano dos docentes e discentes, como pode ser visto no quadro abaixo:

QUADRO 14: Temas que devem ser trabalhados em uma proposta de Formação Continuada de acordo com os professores

Autoestima; Cidadania; Planejamento; Projeto de vida; Prática pedagógica
--

Fonte: Material produzido pela pesquisadora, 2020.

Os temas apresentados pelos professores reportam-se para uma reflexão crítica acerca de um conjunto de elementos que perpassam as dimensões pessoais, profissionais e intelectuais que demandam a decisão e o querer do próprio sujeito: o professor. Além destas evidências, requer empenho intelectual e persistência, coerente com a finalidade de promoção da formação desses professores, principalmente de quem vai organizar a proposta de formação. Assim, exige a participação coletiva visando a um movimento de mudança de todos os envolvidos para desenvolver ações com base na necessidade da escola e das expectativas do professor e alunos com base nas reflexões e nos temas e/ou conteúdos a serem trabalhados em cada eixo formativo da EJA. Conforme argumenta Feldman (2009, p. 75-76):

Pensar na formação de professores é sempre pensar a formação do humano e, nessa perspectiva, se vislumbra a construção de mudanças em qualquer que seja o seu espaço de ação. Mudança entendida como aprimoramento da condição humana, como liberdade de expressão e comunicação e como desenho da possibilidade de um mundo melhor, de uma melhor convivência entre as pessoas. [...]. Todavia, sabemos também que uma melhor convivência entre pessoas – ou seja, viver melhor com o outro – não se encerra apenas em intenções, em palavras destituídas de significado, mas se concretiza por meio de projetos coletivos da escola, e se esses projetos estiverem visceralmente atrelados à luta permanente contra a estrutura desumanizante, presente em nossa educação e sociedade.

Compreendemos que os professores, em suas práticas educativas, apropriam-se de conhecimentos sistematizados e seus significados e de saberes diversos que são mobilizados e empregados na prática cotidiana. Enfim, lidam com uma gama de conhecimentos que requer orientações para problematizá-los através de um trabalho dialógico, interativo e reflexivo com as pessoas, sobre as pessoas e para as pessoas.

Sabemos que a proposta para formação de professores deve ser elaborada de acordo com as necessidades identificadas no cotidiano escolar. Prosseguimos nossas discussões nessa roda tendo como foco os saberes profissionais dos educadores da EJA. Alguns dos professores, principalmente os que têm mais tempo na educação, demonstraram desesperança e descrédito em relação a seus direitos e ao cumprimento das legislações e das diretrizes da educação de adultos, argumentando que a sua funcionalidade não sai do papel.

Retomamos nossas reflexões advertindo os participantes acerca da necessidade de resistir, persistir, lutar e acreditar na mudança, partindo da iniciativa de cada um no espaço escolar, quando se trata de aprendizagem a partir dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Discutiu-se também sobre a diversidade dos alunos, da insegurança em relação ao que fazer e o que ensinar para atender aos diferentes contextos dos alunos, considerando que muitos ainda não estão alfabetizados.

Quando questionamos os colaboradores em relação ao Ensino de História para turmas de EJA e quais temas deveriam ser contemplados, os mesmos indicaram temas caracterizados por problemas econômicos, políticos, sociais e culturais e as contradições locais, aproximando-se da realidade vivenciada pelos alunos.

QUADRO 15: Temas que devem ser contemplados no ensino de História na EJA de acordo com os professores

Preconceito; Etnia; Cidadania; Diversidade; Direitos e deveres; Escravidão; Migração humana; Desemprego; As leis trabalhistas.
--

Fonte: Material produzido pela pesquisadora, 2020.

As indicações dos temas foram aleatórias, caracterizadas por diversos aspectos que são marcas oriundas da sociedade capitalista, a exemplo da exploração da força do trabalho, da negação de direitos, que nos impulsionam a refletir sobre as consequências na vida da população, especialmente dos negros, dos indígenas, das mulheres, dos trabalhadores, enfim, todo tecido social desprovido de *status* que luta pela conquista da sua cidadania. Os temas apontados pelos professores podem ser correlacionados com o conhecimento histórico trabalhado em sala de aula. Conforme afirmam Miranda e Schier (2016, p.25):

O professor de história é um auxiliador no processo de aprendizagem do aluno, transmitindo o conteúdo de maneira adequada, considerando a idade, capacidades e limitações dos alunos, além disso, o professor deve considerar fatores externos que envolvem a aprendizagem da disciplina de história como a cultura, a localidade, a própria história, fatores sociais, políticos e econômicos do cotidiano dos alunos, assim o aluno absorve melhor o conteúdo e desperta interesse e curiosidades das ações de seu dia a dia, participando mais da sociedade.

A função pedagógica da disciplina História, aplicada de maneira adequada, incentiva o aluno a desenvolver reflexões, opiniões, senso crítico, senso coletivo e participativo, despertando-lhe interesses e curiosidades que contribuem para que ele se perceba como sujeito histórico, parte integrante da história e da sociedade. Espera-se que o ensino de História seja relacionado e comparado com ações do cotidiano dos alunos, da sua localidade, cultura, estrutura política e econômica. Desse modo, os alunos não apenas adquirem conhecimento, mas passam a fazer parte da história, podendo despertar o interesse de participar cada vez mais das aulas. Partindo desse pressuposto, Schmidt e Cainelli (2009, p. 34) afirmam que:

O professor de história ajuda o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias para aprender a pensar historicamente, o saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançando os germes do histórico. Ele é responsável por ensinar ao aluno como captar e valorizar a diversidade das fontes e dos pontos de vistas históricos, levando-o a construir, por adução, o percurso da narrativa histórica.

O professor de História não deve só transmitir o conteúdo didático para o aluno, mas também deve abordar temas de relevância social, incentivando-o a fazer parte da história de maneira positiva. Para tanto, o docente precisa estar inserido no mundo dos movimentos sociais, ter formação em outras agências e não somente na Escola, assim, as aulas de História passam a ser mais atrativas. Portanto, o professor deve transmitir os conteúdos de História relacionando-os com fatos e/ou problemas do cotidiano dos alunos, incentivando-os a usarem a imaginação, a curiosidade e o interesse de participar de tais fatos, ampliando sua própria história. Para isso é preciso criar espaço de acolhimento, dinâmico e de escuta dentro da escola para acompanhar o conhecimento dos estudantes através de oficina, feiras, entre outras atividades em que eles se sintam como sujeitos do processo de organização da escola.

A História como saber escolar tem um papel fundamental na formação da cidadania, mediante a compreensão da experiência humana em diversos tempos e lugares. Logo, ocupa um lugar estratégico no currículo escolar, pois contribui para a construção de identidades, de sujeitos que não apenas vivem a história, mas participam ativamente de sua construção e exercem, no cotidiano, um dos direitos básicos da cidadania: o acesso à educação e ao conhecimento. (PERNAMBUCO, 2013).

Os saberes construídos pelos alunos, em diferentes espaços e por diversos meios, constituem uma base que deve ser valorizada na formulação das expectativas de aprendizagem dos mesmos. Para isso, o professor deve possibilitar e incentivar a manifestação dos interesses, curiosidades e anseios desses alunos que não apenas participam da história, mas fazem história. A História, como componente curricular escolar, não deve ser considerada de forma burocrática e repetitiva, mas como um meio de estimular a curiosidade e o senso crítico dos alunos.

5.7 QUARTA RODA DE CONVERSA: PRÁTICA PEDAGÓGICA E A IDENTIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

No momento atual estamos vivendo um cenário marcado por inúmeras transformações, decorrentes, sobretudo, do avanço tecnológico, científico, político, econômico, social e cultural que exige da educação um novo redimensionamento para conduzir as práticas pedagógicas em sala de aula.

Nesse cenário, a sociedade exige dos professores um trabalho eficaz, como se a educação sozinha resolvesse todos os problemas sociais, sendo necessário pensar nas políticas educacionais que elaboram leis que asseguram a formação dos profissionais da educação e nos principais elementos que entrelaçam a prática pedagógica e a identidade dos professores que atuam na EJA, por entendermos que não basta apenas a formação inicial, como se pensou nos anos 50 e 60, período em que a formação dos professores se dava através dos livros didáticos e por novos materiais pedagógicos com caráter estritamente técnico e instrumental, que tinham apenas a incumbência de estudar os conteúdos, e repassar para seus alunos. Havia uma preocupação com as práticas educativas a serem desenvolvidas, mas não havia uma preocupação com a formação contínua do professor, tendo em vista que

a qualidade da educação está intimamente aliada à qualidade da formação desse profissional.

Com a finalidade de promover uma discussão sobre prática pedagógica e identidade profissional docente, no dia 15 de agosto de 2019 foi realizada a nossa quarta roda de conversa, norteada pela leitura do texto **Formação de Professores- Saberes da docência e Identidade do professor**, de Pimenta (1997), que traz uma análise reflexiva sobre prática docente, identidade do professor e dos saberes que constituem a docência.

A partir da leitura do texto e da realidade empírica fomentou-se uma discussão partindo de uma questão norteadora acerca do cenário atual: Como construir minha identidade profissional nesse momento? Que elementos caracterizam uma identidade docente? Muitas questões foram levantadas e debatidas sobre a construção da identidade docente, as experiências pessoais e profissionais, o conhecimento docente e didático e a relação conteúdo e prática. Para motivar a discussão questioneei aos colaboradores: Quais elementos que entrelaçam a prática pedagógica e a identidade docente dos professores(as) que atuam em EJA? Os relatos reafirmam alguns dos fatores considerados importantes na construção da identidade docente e apontam algumas variáveis que influenciam no processo, os quais serão apresentados no quadro abaixo:

QUADRO 16: Elementos que entrelaçam a prática pedagógica e a identidade docente dos professores(as) que atuam em EJA

Compromisso com o trabalho	Conhecer o lado social do aluno
Experiência cotidiana	Identidade pessoal, Identidade profissional
Conhecimento teórico	Ser professor implicado
Conhecimento interdisciplinar	Formação inicial e continuada
Conhecimento de território	Remuneração
Diálogo	<i>Status</i> social
<i>Habitus</i>	

Fonte: Material produzido pela pesquisadora, 2020.

De acordo com o relato dos colaboradores da pesquisa, a identidade do professor é constituída a partir de vários fatores e variáveis que influenciam no

processo construtivo da identidade profissional. Face ao exposto, pode-se afirmar que a identidade do professor é um processo de construção social que perpassa por vários aspectos tanto objetivo, subjetivo, quanto profissional. A identidade docente é construída através do significado que cada professor dá para a sua profissão, enquanto autor e ator, 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 de seus anseios, conforme aponta Pimenta (1996).

A construção identitária do professor está atrelada a inúmeros sentidos e significados sociais, valores do cotidiano pessoal e profissional. Nesse processo identitário, conforme apontam os colaboradores da pesquisa, é incorporado o *habitus*⁵ e o *status* social,⁶ caracterizando a profissão dentro de um contexto histórico e social. “Uma identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições” conforme assinala Pimenta (2000, p. 19).

No processo de construção da identidade docente, a experiência profissional torna-se elemento de suma relevância. Essa afirmação nos permite refletir que a “[...] identidade profissional se constrói também pela experiência por meio da interação no campo com outros profissionais” (SANTOS, 2005, p. 23). Vale ressaltar que cada professor tem seu perfil e, assim, sua identidade docente é constituída de acordo com sua atuação profissional e compromisso político. Ele adquire estes requisitos por meio da formação escolar, formação inicial, experiências diversas, processos de formação continuada, influências sociais, entre outros.

Nessa dinâmica reflexiva prosseguimos com nosso debate acerca do perfil do(a) professor(a) da EJA, da formação e da prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos. Perguntamos aos professores: Qual deve ser o perfil do(a) professor(a) que atua na EJA? Obtivemos respostas positivas e coerentes para caracterização da representação profissional de qualquer professor atuante na

⁵ Segundo o sociólogo Pierre Bourdieu, o *habitus* é um sistema aberto de disposições sociais e percepções que os indivíduos adquirem com as experiências sociais, possibilitando a compreensão de sua posição num determinado campo. É a ação que permite estratégias individuais e coletivas frente ao estilo de vida, julgamentos políticos, morais e de identidades.

⁶ Segundo o sociólogo Max Weber, *status* social é um conceito que corresponde a uma posição que cada indivíduo ocupa na dinâmica social.

Educação Básica. Tais respostas revelam a compreensão dos participantes em reconhecer qual o perfil do professor que atua em turma de EJA, demonstrando que eles têm consciência de sua posição e postura em sala de aula e dos mecanismos que podem favorecer a sua atuação em sala de aula. As respostas serão apresentadas no quadro abaixo:

QUADRO 17: Concepção dos colaboradores sobre o perfil do(da) professor(a) que atua na EJA

<ul style="list-style-type: none"> • Ser aberto ao diálogo • Ser humilde • Ter experiência, além de ser comprometido • Ter o desejo da formação 	<ul style="list-style-type: none"> • Ser dedicado • Ter aptidão para ensinar • Olhar sensível • Ser criativo • De tudo ter um pouco - Polivalente
---	--

Fonte: Material produzido pela pesquisadora, 2020.

Os colaboradores apontaram alguns conhecimentos e habilidades necessárias para um professor diante das demandas que se apresentam no cotidiano escolar e na sala de aula e dos aspectos referentes à sua experiência profissional. Tais conhecimentos são importantes para compreensão acerca do papel do professor sobre os resultados escolares de seus alunos. Esses atributos nos induzem a pensar na funcionalidade da legislação educacional brasileira, na cultura educativa no âmbito das escolas públicas que funcionam com turmas de EJA, bem como na qualidade do ensino. É preciso também refletir sobre os diversos fatores que afetam a prática pedagógica dos professores e dos resultados dos alunos que estudam na Educação de Jovens e Adultos. Conforme argumenta André (2009, p. 51), torna-se imprescindível:

Conhecer de perto quem é o professor [...] parece-nos não só relevante, mas fundamental para que se possa delinear estratégias efetivas de formação. Aproximar-se das práticas dos professores, adentrar o cotidiano de seu trabalho é, sem dúvida, indispensável para que se possa pensar, com eles, as melhores formas de atuação na busca de uma educação de qualidade para todos.

É importante conhecer o espaço onde o professor atua, as condições de trabalhos e os materiais utilizados, a estrutura física das escolas, a organização política educacional, os projetos e propostas nos quais estão inseridos, enfim, toda conjuntura que implicar no fazer docente e na qualidade do ensino.

Dando continuidade às conversas sobre o perfil do professor da EJA, os participantes da pesquisa falaram de seus anseios, angústias, sonhos, expectativas,

da esperança em alcançar seus objetivos profissionais, sua história de vida, discussões importantes para entendermos o contexto político, social e histórico nos quais estão inseridos e seus impactos na vida prática. Na busca por respostas para compreensão da relação entre história de vida dos professores e sua atuação docente na EJA foi feita a seguinte pergunta: Existe alguma relação entre sua história de vida e sua atuação na EJA? A resposta demonstra a realidade vivenciada por cada um em seu campo de atuação, marcas de suas trajetórias de vida pessoal e profissional.

QUADRO 18: Relação entre história de vida e atuação docente na EJA

PROFESSORES	NARRATIVAS
Margarida	Por ter trabalhado na zona rural numa turma multisseriada, uma realidade parecida com o público da EJA, tempo e idade com diferentes aprendizagens.
Cravo	Fui aluno da EJA pela própria vivência. Vim do processo de distorção série/idade que se dá pelo problema social. E o público da EJA são parecidos com esse perfil.
Hortência	Fui aluna também da EJA, meus pais aprenderam ler e escrever no MOBREAL, e isso me motiva a trabalhar na EJA
Rosa	Minha relação com a EJA está entrelaçada com a história de vida da minha mãe, que o pai não permitiu que ela estudasse para não escrever carta para namorado. Minha mãe nasceu em 1922, nessa época mulher não podia estudar, apenas os homens. Eu que a alfabetizei já idosa em casa. Isso despertou em mim o desejo de ajudar tantas outras mulheres e homens que não tiveram essa oportunidade de estudar.
Angélica	Por ter trabalhado na zona rural numa turma de classe multisseriada.
Verbena	Devido ao fato de minha mãe depois de seus filhos todos adultos, já idosa, ter acreditado em sua capacidade de aprender e se matriculou na EJA, concluiu o Ensino Fundamental II e prosseguiu nos estudos, com todos desafios concluiu o Ensino Médio. Essa fortaleza e determinação me motivaram a trabalhar na EJA.

Fonte: Material produzido pela pesquisadora, 2020.

Os dados nos fazem refletir sobre a importância da história de vida desses profissionais e sua relação com o ofício da docência, permitindo que os mesmos

fizessem uma reflexão sobre suas experiências e vivências e a possibilidade de transformação de si próprio. Além disso, nos convidam a pensar no vivido, na experiência e na existência desse professor, bem como na sua formação, autoformação e suas características. Nessa perspectiva, o professor como produtor e mediador do conhecimento, ao tomar como base suas experiências e histórias de vida como divisores de águas, pode fazer novas interpretações sobre o fazer docente, como aponta Josso (2004), ao ressaltar que as histórias de vida são importantes porque nos auxiliam a pensar a formação do professor para atuar frente aos novos papéis que vêm sendo solicitados nas instituições de ensino.

A história de vida do professor apresenta-se como um valioso instrumento para sua própria formação haja vista que, ao lembrar fatos e/ou acontecimentos que marcaram a sua trajetória enquanto estudante, pode ajudá-lo a refletir a respeito de algumas atitudes dos seus docentes que deixam claro qual concepção de educação, professor, aluno e aprendizagem norteou tais ações.

O professor que foi aluno egresso da EJA pode ter vivenciado algumas situações que deixaram marcas negativas em seu processo de escolarização e poderá buscar meios de não as reproduzir. Nessa discussão sobre projeto de vida, relação com a EJA, território escolar, sentido de pertencimento, práticas e vivências, na busca de significados sobre a aproximação da identificação dos professores com os alunos da EJA, perguntei aos colaboradores se eles se identificavam com os alunos da EJA. As respostas revelam que alguns professores estão descontentes e insatisfeitos em trabalhar nessa modalidade de ensino devido a uma gama de fatores e problemas sociais que interferem no desempenho de sala de aula.

QUADRO 19: Relatos dos professores sobre a sua identificação com os alunos da EJA

NOME	RELATOS
Margarida	Tem horas que gosto, outras, desgosto diante de algumas situações como violência, desrespeito de alguns alunos com o professor e até com os colegas de sala que acabam atrapalhando a aula.
Violeta	Trabalho porque não tem outra saída para o complemento de carga horária. É difícil ensinar alunos que não acompanham o processo de ensino e aprendizagem devido a defasagem idade série e ao cansaço físico devido ao cansaço do trabalho durante o dia.

Angélica	Eu amo trabalhar na EJA. Me identifico demais com essa modalidade de ensino, por estar sempre em contato com pessoas fortes. Vejo nesses estudantes o desejo em aprender. É isso que me motiva enquanto profissional. Me faz querer diariamente mostrar para eles as possibilidades de mudanças e transformação de vida. E poder ajudá-lo nesse processo, fazendo parte dessa mudança, não tem preço!
Cravo	Diante de nossas necessidades somos obrigados a gostar
Verbena	Trabalhar com alunos da EJA ao mesmo tempo que é prazeroso é desafiador, pois atualmente o perfil dos alunos que ingressam em tal modalidade está bem diversificado. Mesmo assim eu gosto de lidar com este público, pois, muitos têm sede de dias melhores. E muitos precisam de incentivadores, uma vez que estão desesperançosos com o futuro incerto.
Hortênsia	Na verdade, iniciei o trabalho na EJA devido a necessidade de conciliar estudo na Faculdade presencial com o trabalho. Com isso acabei me identificando com o público.

Fonte: Material produzido pela pesquisadora, 2020.

Percebe-se, nas narrativas, interesse de uns e desencanto de outros. Uns motivados, apesar dos desafios, outros descontentes por não terem afinidade com essa modalidade de ensino. Ensinar em turma de EJA é gratificante quando o profissional tem aproximação com o aluno, se identifica e gosta do que faz, pois o trabalho flui e tem resultados satisfatórios quando é desenvolvido com prazer e profissionalismo. O agravante disso tudo é que a maioria dos professores trabalham no diurno e, como trabalham 40 horas, acabam completando sua carga horária à noite em turma de EJA. Por trabalharem em turma do ensino regular, na Educação Infantil, Ensino Fundamental I, II ou Médio, ao serem colocados em turmas de EJA não se identificam com o perfil da turma e apresentam dificuldades para trabalhar com alunos dessa modalidade de ensino. Essa questão nos faz pensar no trabalho docente exercido por esses profissionais em sala de aula e na relação que eles construíram com a sua profissão, vocação e ocupação (ALVES, 1980).

A maneira como os professores se referem aos alunos da Educação de Jovens e Adultos denota uma dificuldade desses profissionais em aceitarem e/ou lidarem com esses jovens e adultos que não tiveram acesso à escolarização devido a alguma situação na sua idade própria.

A profissão deve estar relacionada à formação do sujeito e seu papel social com o desenvolvimento humano através de práticas educativas. Outra questão que

merece destaque no relato dos professores é que apesar das experiências vivenciadas enquanto estudantes da EJA, ou terem trabalhado em turmas multisseriadas, muitos docentes não conseguiram fazer a transposição das experiências vivenciadas enquanto alunos para a sua prática pedagógica. A prática educativa torna-se um desafio para o professor diante de tantas demandas, tanto na escola quanto na sociedade, e nesse movimento, o docente passa a maior parte de seu tempo questionando-se, revendo conceitos, buscando dar o melhor de si para seus alunos. Por isso, o sonho e a utopia fazem parte desses professores, e outros sentimentos como a esperança, que é uma arma importantíssima para a realização de certas aspirações. Segundo Paulo Freire (1997), é ingenuidade dar à esperança um poder absoluto de resolução de conceitos, concepções e conteúdo, no entanto, se aliadas a ela encontram-se o esforço, a capacidade, a persistência e a humildade, feito isso, o professor está no caminho certo.

Pensar na possibilidade da formação continuada para professores que atuam na EJA com ensino de História é uma iniciativa importante para seu crescimento profissional, atendendo às exigências do contexto educacional nos dias atuais.

Como dizia Paulo Freire (1997, p. 58): “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”. Para Freire, formação contínua é uma conquista da maturidade, da consciência do ser. Quando a reflexão permear a prática docente e de vida, a formação continuada será exigência para fazer do homem atuante no seu espaço histórico, crescendo no saber e na responsabilidade.

Ser docente da EJA é acreditar nas possibilidades dos sujeitos. “É resistir mesmo diante da utopia. É acreditar que não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança” (FREIRE, 2011, p. 126). Percebemos que ser professor da EJA é acreditar que as mudanças dependem muito do que os professores pensam de si, da educação, dos alunos, bem como do sentido que atribuem à sua profissão e do modo como nela, engajados, há que se admitir a necessidade de romper com a organização de mudanças pensadas e completamente delineadas no centro das escolas, tendo em vista que para pensar em mudanças é preciso dar atenção à formação de professores, às condições de trabalho e às situações que os concebam como os protagonistas de ações ativas e significativas de aprendizagem no âmbito escolar.

5.8 QUINTA RODA DE CONVERSA: ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E SUAS IMPLICAÇÕES NO APRENDIZADO DOS ESTUDANTES

Aos 22 dias do mês de agosto de 2019 realizamos a quinta e última roda de conversa com leitura e discussões sobre os saberes necessários à prática educativa a partir do livro **Pedagogia da Autonomia**, de Freire (2011), uma discussão importante que nos levou a repensar sobre os saberes e o fazer pedagógico; a relação entre teoria e prática e as implicações no aprendizado do aluno. Nessa roda de conversa refletimos acerca dos saberes docentes e da dinâmica de sala de aula; da otimização do trabalho docente; das dificuldades de aprendizagem dos alunos; dos desafios (falta de interesse dos estudantes, relação professor-aluno, falta de recursos didáticos) entre outros aspectos relacionados à prática docente e à organização do trabalho pedagógico. A partir de uma tempestade de ideias e da partilha de saberes acerca do fazer pedagógico e da aprendizagem, perguntei para os educadores: De que forma o(a) professor(a) da EJA deve conduzir suas aulas para estimular o aprendizado dos estudantes? De acordo com as respostas dos professores, percebe-se que todos têm consciência do seu papel na formação de seus alunos e da sua função enquanto mediador do conhecimento, de modo que precisam utilizar metodologias adequadas que favoreçam o aprendizado dos alunos. As respostas das professoras e do coordenador podem ser vistas logo abaixo:

QUADRO 20: Forma de conduzir as aulas e estimular o aprendizado dos alunos de acordo com professores

NOME	RESPOSTAS
Cravo	De forma que venha se adequar as necessidades dos alunos e que seja um professor pesquisador
Margarida	Deve ser dinâmica e participativa numa perspectiva de emancipação e formação libertadora do estudante para com o sistema e consigo mesmo
Angelica	Trazer a realidade dos alunos
Verbena	De forma criativa e comprometida com o desenvolvimento crítico do educando
Rosa	Aulas que sejam construtivas e motivacionais
Hortênsia	Utilizar recursos como música, imagem, vídeo, <i>slides</i> entre

	outros meios apropriados e adequados a realidade dos alunos da EJA tornando as aulas mais significativas, participativas e dinâmicas
--	--

Fonte: Material produzido pela pesquisadora, 2020.

Percebe-se que os professores reconhecessem que é preciso fazer a diferença em sala de aula para obtenção de resultados positivos. Os relatos deixam explícita a responsabilidade ao utilizar recursos pedagógicos como ferramentas que auxiliam na praticidade e no dinamismo das aulas através de ações que estimulem a capacidade e o desenvolvimento das potencialidades cognitivas dos alunos. Para isso, torna-se relevante que o professor, como explicita Libâneo (1998), conheça as estratégias do ensinar a pensar e a aprender, uma vez que ensinar a pensar requer do professor o conhecimento de estratégias de ensino e o desenvolvimento de suas próprias competências do pensar a fim de que problematize situações a partir da realidade dos alunos.

Os dados demonstram que os profissionais da educação, mesmo diante da ausência de formação continuada, independentemente do tempo de experiência em sala de aula, têm consciência que o aprendizado voltado para a EJA deve estar contextualizado com a realidade dos educandos. E que é preciso estratégias e recursos didáticos condizentes com os objetivos de aprendizagem, tornando a aula mais dinâmica e interessante. De acordo com Pimenta (2011, p. 52)

O professor, na heterogeneidade de seu trabalho, está sempre diante de situações complexas, as quais devem encontrar respostas, repetitivas ou criativas, dependendo de sua capacidade e habilidade de leitura da realidade e do contexto, que pode facilitar ou dificultar sua prática.

Trata-se de uma reflexão crítica do papel do professor em sala de aula, tendo-o como agente responsável pela eficácia pedagógica, embora em suas práxis confronte-se com vários desafios. Porém, no cotidiano de sua atividade docente deve haver autonomia para intervir e transformar a realidade em prol da melhoria do ensino e aprendizagem. Os professores estão cientes de que a sala de aula é um espaço de construção, inovação e mudança. Partindo desse pressuposto, Amorim (2012, p. 73) afirma que: “[...] o espaço didático deve ser caracterizado como sendo um lugar da ludicidade, da criatividade, da inventividade e da descoberta pedagógica”. Para que isso aconteça, faz-se necessário que o professor assuma

sua autonomia profissional apropriando-se do conhecimento e da resignificação da prática.

Dando prosseguimento ao diálogo, debatemos sobre a importância da leitura como fonte de informação e formação do docente e perguntamos aos professores quais os autores que eles costumavam ler para fundamentar a sua prática. As respostas se contradizem com todas as opiniões emitidas pelos professores durante as rodas de conversa anteriores, considerando que, em outros encontros, os mesmos disseram que leram várias obras de autores diferentes, a exemplo de: Maria Helena Martins, Paulo Freire, Isabel Solé, Irandé Antunes, Miguel Arroyo, Piaget, Tomas Tadeu da Silva, Demerval Saviani, Ana Teberosky e Emília Ferreira, não apenas para responder e/ou atender às atividades do curso de graduação e pós-graduação, uma leitura rápida sem muito aprofundamento de fragmentos de textos e não o livro inteiro. Porém, não foi lida nenhuma obra ou texto desses autores ou de outros com o propósito de auxiliar na mobilização dos saberes que são empregados prática educativa.

Percebemos, a partir dos relatos dos(as) professores(as), que os(as) mesmos(as) não têm hábito de leitura para fundamentar sua prática, exceto o coordenador pedagógico, pois ele busca fundamentação teórica para embasar sua prática pedagógica. Isso nos provoca a refletir acerca da concepção que o professor da EJA tem sobre sua prática pedagógica, quais estratégias são utilizadas pelo professor para que os alunos aprendam e de que forma podem incentivar o aluno a ler se o professor não tem prática de leitura.

A leitura é um meio pelo o qual o indivíduo tem acesso ao conhecimento, fornecendo-lhe subsídios teóricos que mobilizam, ampliam e (re) constroem seus saberes, desencadeando sua autoformação. O saber profissional se constrói através de suas experiências e por meio do trabalho contínuo, pesquisas, leituras, participação em eventos, encontros pedagógicos, entre outras situações que propiciam a prática formativa de aprendizagem. Essa ideia é confirmada por um dos participantes:

Por isso que esse encontro está sendo muito importante por termos oportunidade de ler e debater o que compreendemos no coletivo, além de ser uma formação para nós professores da EJA. (Angélica, agosto de 2019)

O professor precisa estar disposto a estudar, bem como, precisa ter tempo, o que é quase impossível para muitos docentes que têm uma carga horária de 60

horas semanais de trabalho , tendo em vista que lhe é cobrado um conhecimento amplo a partir do qual tem que desenvolver um trabalho coletivo e interdisciplinar. A leitura é uma fonte de construção de saberes necessários à prática educativa. Essa ação enriquece e fortalece o conhecimento do professor, pois, o ato de ensinar exige do profissional uma postura política, intelectual, cultural e pedagógica para enfrentar os diversos desafios encontrados em sua profissão. Para ensinar é preciso ter vontade e estar alimentado por bases teóricas e conhecimentos inerentes ao trabalho pedagógico. Como define Freire (2011, p. 15 e 21), “[...] ensinar exige criticidade [...] ensinar exige consciência do inacabamento”.

A leitura nos fornece conhecimentos que fundamentem os argumentos e nutram as necessidades pedagógicas e de aprendizagens dos docentes e discentes, tendo em vista que as teorias nos levam a rever conceitos equivocados sobre a prática pedagógica, educação, ensino. Além disso, nos fornecem subsídios para alcançar os objetivos propostos na ação pedagógica. Dessa forma, torna-se indispensável refletir sobre a importância do planejamento para a educação e a prática docente, posto que o ato de planejar configura-se como uma ação que orienta e norteia o trabalho do professor. Entendemos que não é suficiente apenas o professor saber o conteúdo da sua disciplina, mas é necessário também que ele saiba contextualizar estes saberes, situá-los em um momento histórico e entender a realidade dos seus alunos. É preciso fundamentar o seu trabalho em base teórica que dê consistência à sua prática de sala de aula.

Pensando na compreensão dos professores acerca da prática educativa e pedagógica e na organização do planejamento das aulas, foi questionado de que forma deve ser organizado o planejamento das aulas dos (as) professores(as) que atuam em turmas de EJA, cujo resultado pode ser visto no quadro abaixo:

QUADRO 21: Percepção dos professores em relação à forma de organização dos planejamentos das aulas para EJA

• Pesquisando de forma que venha contribuir para aprendizagem do aluno
• Fazendo planejamento coletivo, democrático e interdisciplinar
• Vislumbrando a formação do sujeito com viés emancipador
• Deve ser organizado de cautelosa de acordo com as necessidades dos alunos de forma dinâmica e atrativa

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • De maneira interdisciplinar buscando projetos que entrelaçam a cultura local e resgates de valores |
| <ul style="list-style-type: none"> • Organizado por disciplina afins. |

Fonte: Material produzido pela pesquisadora, 2020.

De acordo com a percepção dos professores, a organização do planejamento deve ser realizada visando à aprendizagem dos alunos a partir da definição de conteúdo, metodologia e recursos adequados, pois, conforme explica Libâneo (1993), o plano de aula é um instrumento que sistematiza todos os conhecimentos, atividades e procedimentos que se pretende realizar numa determinada aula, tendo em vista o que se espera alcançar como objetivos junto aos alunos. Corroborando com essa afirmação, Luckesi, (2011, p. 125), afirma que “Planejar significa traçar objetivos, e buscar meios para atingi-los”. Logo, entendemos que para que haja planejamento são necessárias ações organizadas entre si, às quais correspondem ao desejo de alcançar resultados satisfatórios em relação aos objetivos traçados.

Ao pensarmos na necessidade de refletirmos sobre nosso papel enquanto educador e a importância da pesquisa, do diálogo e da relação entre teoria e prática, estamos apostando na melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem. Ao discutirmos sobre prática docente, estratégias utilizadas em sala de aula, criatividade, inovação, relevância da reflexão e das ações desenvolvidas, no processo de aprendizagem não só dos alunos, mas também dos professores, da avaliação de aprendizagem, do olhar sensível para a educação e para a prática pedagógica para o ensino de História na Educação de Jovens e Adultos, provocamos um debate muito interessante sobre esses aspectos que enriquecem o processo da pesquisa. Partindo dessa discussão reflexiva, questionamos aos professores, qual (is) aspecto(s) de sua prática docente gostariam de mudar? Por quê?

As narrativas dos professores deixam explícita a necessidade da formação contínua para que possa fornecer-lhes subsídios que auxiliem na sua prática pedagógica, além de apoios, parceria, estudos, pesquisa que fortaleça suas bases teóricas e práticas. Essa formação não só para os professores, mas também para a coordenação pedagógica. Os relatos serão apresentados no quadro abaixo:

QUADRO 22: Mudanças necessárias na prática docente na percepção dos colaboradores

NOME	DEPOIMENTO
Verbena	Pesquisar mais, e pensar sobre as avaliações para que haja um melhor desenvolvimento
Violeta	Olhar diferente para avaliação, porque o aluno da EJA deve ser avaliado de forma contínua, o desempenho, conceito, método avaliativo, pois é visto como algo punitivo ou as vezes muito ingênua
Angélica	Repensar avaliação, uma vez que a mesma deve ser continuada e progressiva
Hortênsia	O método avaliativo
Cravo	A mudança deve ser na avaliação, pois é vista desde sempre como método punitivo, baseado em número, e conseqüentemente em aprovação e reprovação, pouco importa o nível de aprendizagem
Margarida	Minha forma de avaliar o aluno e a metodologia.

Fonte: Material produzido pela pesquisadora, 2020.

De acordo com os dados apresentados, percebe-se que os professores almejam mudanças na sua forma de avaliar os alunos da Educação de Jovens e Adultos, assim como na metodologia utilizada. Esses indícios nos remetem a uma reflexão sobre o ensino e aprendizagem nesta modalidade de ensino. Avaliar não é uma tarefa fácil, mas é necessária, porém, é preciso uma postura ética e política para não ficar restrita ao comportamento do aluno com a finalidade de punição. A avaliação é uma prática pedagógica que interpreta e atribui sentidos e significados aos conhecimentos, produzidos pelo aluno, mediante os trabalhos desenvolvidos em sala de aula. Sendo assim, avaliação se destina a obter informações e subsídios capazes de favorecer o desenvolvimento dos alunos e ampliar seus conhecimentos. Essa afirmação corrobora com Araújo (2007, p. 42-43), quando argumenta que:

É importante dizer que: avaliação de sala de aula deveria funcionar como um retrato que mostrasse a situação de aprendizagem do estudante. (...). Não se trata de avaliar o comportamento, mas o que foi aprendido. [...]. O processo de avaliação precisa ser visto como um instrumento pedagógico, não como uma forma de punição. Deve ser usado para fazer um diagnóstico das deficiências de aprendizagem de cada aluno e para detectar o que o professor não conseguiu desenvolver ao longo do ano letivo. [...] que habilidades e competências não foram alcançadas, as atividades são re-planejadas buscando o avanço da turma. Isso significa diversificar materiais e estratégias de ensino como: jogos, elaboração de materiais, pesquisas, leituras e também o modo de avaliar.

O professor precisa de uma formação constante, de leitura e pesquisa para adquirir uma postura crítica visando à avaliação do processo de aprendizagem do aluno. Nesse processo dinâmico de aprendizagem, o professor deve criar laços de confiança e de interação, favorecendo que o aluno jovem ou adulto aprenda. É a partir dessa interação entre professor e aluno, desta troca de informações e do reconhecimento de aspectos relevantes para a aprendizagem que ocorrerá, de fato, o crescimento dentro de uma postura ética e cidadã, fazendo com que ambos, professor e aluno, possam perceber todo o processo de ensino e aprendizagem de uma maneira abrangente e significativa (FREIRE,1993). Sabemos que a avaliação é um processo contínuo que acontece na rotina de sala de aula, onde o professor e o aluno veem o crescimento de forma mais abrangente, não apenas no momento de prova e sim em todos os momentos mediante as atividades desenvolvidas em sala de aula, permitindo ao aluno refletir sobre seu próprio desempenho e aprendizado.

6 CONSTRUINDO UM PLANO DE AÇÃO COM O ESPERANÇAR DE TECER O DIÁLOGO PARA IMPLEMENTAÇÃO DE UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE HISTÓRIA DA EJA EM MILAGRES-BAHIA

Não entendo a existência humana, sem esperança,
sem sonho.

Paulo Freire, 1987

Tomando como base a teoria freireana é preciso esperar e ir atrás, construir ações, jamais desistir! Esperar é levar adiante e juntar-se com outros para dialogar e transformar com o propósito de fazer diferente (FREIRE, 1992). Assim, precisamos alimentar essa esperança com a convicção de que a mudança é possível, basta acreditar e lutar.

Partindo desse pressuposto, (re) pensar a prática educativa e o que está sendo ensinado na disciplina História, refletir sobre a formação do professor, a qualidade do ensino e o aprendizado do aluno são aspectos importantes para reflexão sobre a prática pedagógica e o papel da escola. Para isso, torna-se oportuno promover um amplo debate que envolva questões políticas, pedagógicas e técnicas buscando a superação de problemas relacionados ao ensino e aprendizagem, tornando a escola um espaço de trabalho coletivo, de participação colaborativa e de aprendizagem. Assim, a partir do diálogo e das inquietações dos professores de História da EJA em relação aos desafios e dificuldades que são enfrentados pelos mesmos em seu cotidiano, evidencia-se a necessidade de elaboração de um plano de ação que possa nortear a implementação de uma proposta de formação continuada pautada em referenciais teóricos e metodológicos que atendam às especificidades do processo de aprendizagem dos (as) estudantes da EJA.

Os colaboradores da pesquisa compreendem a formação como um processo recíproco, de partilha e relações, concepção que coaduna com o pensamento de Freire (1996, p. 23), quando afirma que, “[...] quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. Para tanto, a formação de professores da EJA precisa ser pautada numa proposta de formação continuada voltada para a emancipação humana, a qual exige conhecimento e diálogo que promovam a articulação entre teoria e prática. Nesse sentido, é fundamental

lutarmos e unimos forças coletivamente, persistindo em busca de novos horizontes e de possibilidades em prol das mudanças que desejamos para melhoria do trabalho desenvolvido em sala de aula, posto que diante dos diversos desafios e dificuldades que os professores da EJA enfrentam no âmbito escolar é preciso mobilizar saberes e compartilhar conhecimentos inerentes à formação profissional através de formação continuada, considerando-se que os professores compreendem a relevância da formação para aperfeiçoamento de sua prática pedagógica, tendo em vista que o conhecimento está em constante movimento e transformação. Sendo assim, é tarefa da política educacional dos Estados e Municípios promover e assegurar uma educação de qualidade para todos, independente da modalidade de ensino, proporcionando aos professores uma formação continuada em consonância com as demandas e diretrizes das redes de ensino, visando ao desenvolvimento profissional de todos (as) docentes.

A partir dos indicativos expostos acima, será apresentado para a Secretaria de Educação um plano de ação que poderá ser desenvolvido com os(as) docentes que atuam em turmas de EJA, através de um trabalho coletivo e dialógico com a equipe pedagógica e gestora, visando à implementação de uma proposta de formação continuada para os professores de História que atuam na EJA a partir do próximo ano (2021). Nesta perspectiva, busca-se reforçar a importância da formação continuada para os professores como medida imprescindível para melhorar a qualidade do ensino e promover o interesse e a motivação dos alunos em aprender, visando à superação das dificuldades dos educandos e a dinamização do processo de ensino. Portanto, pretendo apresentar para a Secretária de Educação os resultados das experiências desenvolvidas no processo da pesquisa e os temas sugeridos pelos professores colaboradores que justificam a construção do plano de ação como elemento fundante para elaboração de uma proposta de formação continuada para professores de História que atuam na EJA, bem como ressaltar a relevância desse estudo para o trabalho pedagógico desenvolvido nesta modalidade de ensino, fomentando o diálogo e a escuta como elementos primordiais para o desenvolvimento de práticas educativas mais significativas para os sujeitos da EJA.

A tarefa proposta consiste em repensar coletivamente os problemas que foram identificados durante a pesquisa nas rodas de conversa e nos questionários e buscar soluções para intervir na realidade. Além disso, pensar numa formação que

se constitua como um espaço coletivo para discussão, sistematização e apropriação de instrumentos teórico-metodológicos que permitam que todos os envolvidos reafirmem suas posições, refletindo, avaliando suas práticas e ressignificando-as. É nessa perspectiva que o plano de ação deve ser analisado no cotidiano docente como subsídio que possa embasar a prática pedagógica dos professores de História que atuam na EJA. Assim, me colocarei à disposição para colaborar com os(as) responsáveis pela elaboração da proposta de formação continuada, atendendo às necessidades do grupo da melhor maneira possível, levando em conta a ética profissional, refletindo sempre sobre a nossa prática pedagógica, pois, como afirma Freire (2011, p, 17), “[...] ensinar exige reflexão crítica da prática”, exigindo que nós profissionais da educação estejamos abertos ao diálogo, às novas mudanças e aprendizagens. Nesse sentido, tal plano de ação se efetivará da seguinte forma: 1.

Socialização dos resultados da pesquisa; 2. Apresentação dos temas que emergiram na roda de conversa; 3. Discussão sobre as necessidades formativas dos (as) docentes mediante os temas que os professores propuseram no questionário e rodas de conversa; 4. Contribuição na elaboração e implementação da proposta de formação continuada.

A partir desse movimento, cabe à Secretaria de Educação organizar os momentos coletivos com gestores, professores e coordenadores para dialogarem sobre a realidade escolar dos estudantes da EJA e iniciar a elaboração da proposta de formação para os professores visando à melhoria da qualidade de ensino. Face ao exposto, será apresentado um Plano com sugestões de ações para serem desenvolvidas a médio e longo prazo pela Secretaria Municipal da Educação de Milagres-Bahia, contendo os problemas identificados, proposição (ões) objetivo(s), período e impacto(s) esperado(s). Vale ressaltar que as ações apresentadas devem ser rediscutidas e reformuladas mediante a necessidade de cada unidade de ensino, tendo em vista que todo plano é flexível e precisa do engajamento de toda comunidade escolar para que seja efetivado.

PLANO DE AÇÃO PARA ELABORAÇÃO DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES (AS) DE HISTÓRIA QUE ATUAM NA EJA

PROBLEMA(S) IDENTIFICADO(S)	PROPOSIÇÃO (ÕES)	OBJETIVO(S)	META(S)	PERÍODO	IMPACTO (S) ESPERADO(S)
1. Baixa autoestima dos professores.	1. Promover o resgate da autoestima e da confiança dos professores no trabalho realizado junto aos estudantes através de cursos e investimento na carreira profissional.	1. Fortalecer a autoestima e segurança dos professores para lidarem com os problemas encontrados no ambiente de trabalho.	1. Elevar a autoestima dos professores através de cursos de aperfeiçoamento, palestras, seminários etc.	1. Durante o ano letivo	1. Melhora da Autoestima do corpo docente.
2. Ausência de diálogo com os professores sobre os possíveis temas que devem ser trabalhados numa proposta de formação continuada.	2. Promover discussões sobre a EJA no âmbito da Secretaria d Educação e nas escolas.	2. Refletir sobre as políticas de formação voltadas para as demandas da EJA.	2. Ouvir os(as) professores(as) sobre os temas propostos fazendo adequações dos mesmos de acordo com a necessidade da escola através de roda de conversa, reuniões, palestras.	2. Bimestre	2. Atendimento das expectativas formativas dos estudantes e professores de História que atuam na EJA.
3. Descumprimento pelas escolas do que está estabelecido para a Educação de Jovens e Adultos na legislação no Brasil.	3. Organizar seminários para discussão da Educação de Jovens e Adultos à luz da legislação.	3. Ampliar e fortalecer os conhecimentos dos professores acerca da legislação.	3. Melhoria do processo de ensino e aprendizagem.	3. Mensal	3. Contribuir significativamente na busca de melhoria da qualidade de ensino de História na EJA.
4. Falta de formação continuada para os professores de História que atuam na EJA.	4. Reunir os dirigentes das escolas, coordenadores e Secretaria de Educação para analisar a política do município em relação à EJA.	4. Discutir questões teóricas e metodológicas para o processo de elaboração da proposta de formação.	4. Melhorar a qualidade do ensino de História na EJA.	4. Semestral	4. Formação adequada para atender às demandas de ensino na EJA

5. Alto índice de evasão dos estudantes.	5. Elaborar de forma coletiva (Secretaria da Educação, Coordenadores, gestores e professores) a proposta de formação continuada	5. Planejar e articular ações para formação continuada dos professores de História.	5. Assegurar a permanência de todos os estudantes.	5. Durante todo o ano letivo.	5. Reduzir o índice de evasão escolar dos estudantes da EJA.
6. Inexistência de momentos em que os(as) docentes compartilhem experiências exitosas.	6. Criar políticas de incentivo a frequência dos estudantes.	6. Estimular a frequência e participação dos estudantes nas aulas.	6. Favorecer a criação de um banco de dados contendo experiências exitosas.	6. Ao final de cada semestre.	6. Avaliar os resultados obtidos e produzir um material escrito com as experiências exitosas desenvolvidas durante cada ano letivo.
7. Dificuldade dos docentes em participar de atividades voltadas para formação de professores da EJA.	7. Promover trocas de experiências exitosas entre os(as) docentes.	7. Criar estratégias de mobilização para socialização de experiências exitosas entre os (as) professores (as).	7. Melhoria da qualidade do ensino.	7. Durante o ano letivo.	7. Formação para atender às demandas de ensino na EJA.

7 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Durante a produção desta dissertação refletimos a respeito das dificuldades e desafios dos (das) professores(as) em ensinar História em classes de jovens e adultos, bem como sobre a relevância do seu papel como mediador na aprendizagem dos educandos.

As questões teóricas aqui discutidas sob a luz do universo empírico da pesquisa apontam que a partir das discussões obtidas nas rodas de conversa com os professores da EJA e da análise dos questionários respondidos por professores e estudantes que participaram dessa investigação, é necessário pensar na formação docente e na qualidade do ensino de História na Educação de Jovens e Adultos. Entende-se que é preciso agir e intervir na realidade visando à transformação, contudo, as metodologias de ensino precisam de atualizações constantes, investigação e incorporação de diferentes fontes e recursos que facilitem o aprendizado dos educandos. Assim, essa investigação possibilitou a realização de um trabalho coletivo e colaborativo, mediante os anseios e expectativas dos sujeitos envolvidos. As rodas de conversas permitiram que os docentes refletissem sobre sua prática pedagógica na EJA e sobre a importância da formação continuada como requisito para o aperfeiçoamento dos conhecimentos que são inerentes à sua formação acadêmica. De forma empírica, refletimos sobre os entraves, os desafios e dificuldades que implicam no fazer docente na Educação de Jovens e adultos. Neste contexto, a participação dos professores, estudantes e da coordenação possibilitou uma reflexão sobre ensino e aprendizagem.

Outro aspecto importante a destacar diz respeito à interação entre o profissional e as leis que circundam a educação, os aportes teóricos que discutem a prática pedagógica e a docência na EJA, dada a importância de conhecermos as leis e os documentos que regem a modalidade da EJA, tendo em vista as oportunidades dos sujeitos que tiveram seus direitos à educação negados através de uma sociedade excludente.

Os resultados evidenciaram a importância da pesquisa no processo de formação continuada, abrindo espaço para reflexões sobre desafios e dificuldades encontradas no fazer docente da Educação de Jovens e Adultos. Revelaram a relevância das Rodas de Conversa como espaço de problematização, diálogo e produção coletiva de conhecimentos, essencial para repensar as ações que as

materializam e fortalecem a autonomia dos professores em sala de aula. Os colaboradores da pesquisa enfatizaram que a roda de conversa se configura como um espaço de formação e oportunidade para resolução de problemas coletivos no âmbito escolar e para fomentar estudos e discussões pautados em fundamentos teóricos que possibilitem a ressignificação da prática dos sujeitos.

Discutimos sobre a importância da inserção do professor nos espaços acadêmicos, bem como sobre a relevância da sua participação nos espaços de formação. Sabendo que somos sujeitos inacabados e desejantes e nesse processo dialógico desvelamos, revisitamos e conhecemos a prática do outro, nos conscientizando sobre a importância do perfil e postura do professor que atua na EJA. Nessa perspectiva, é fundamental pensarmos em estratégias que se consolidem no processo formativo como alicerce para a mudança do fazer docente. Outro aspecto fundante nessa proposta de ressignificação da prática é a percepção de que os estudantes da EJA são sujeitos plurais e diversos e precisam ser considerados nas suas especificidades.

As leituras realizadas durante as rodas de conversa, subsidiaram as reflexões coletivas, possibilitando a compreensão do grupo de que o professor pode ser um instrumento de luta e resistência e fazer a diferença em sua sala de aula, mesmo diante do cenário político e social de incertezas e retrocessos que estamos enfrentando no momento atual.

As rodas de conversas permitiram aos educadores uma reflexão sobre a negação de direitos e o descumprimento do que está preconizado na LDBEN 9.394/96 e na Constituição Federal de 1988 a respeito do direito à educação em que a EJA é a modalidade de ensino mais prejudicada, tendo em vista que os sujeitos da EJA são, na sua grande maioria, trabalhadores e fazem parte da população negra e pobre, engrossando a fileira dos excluídos que tiveram seus direitos violados. Também refletimos sobre a Base Nacional Comum Curricular, uma espécie de manual que visa nortear o ensino nas escolas brasileiras, porém, atende apenas à Educação Infantil, aos Ensinos Fundamental e Médio, excluindo outras modalidades, especialmente a EJA, negando, assim, a existência de outros sujeitos. Percebemos que a BNCC é uma estratégia dominante que difunde um ensino conservador e homogêneo, que esvazia o sentido da escola e da educação como direito de todos para todos.

Esse estudo permitiu que as professoras e o coordenador, colaboradores da pesquisa, tivessem uma percepção sobre a relevância da investigação enquanto aporte teórico e técnico, reconhecendo o seu papel enquanto sujeitos que precisam conhecer, agir e promover a mudança. Discutimos sobre a EJA e o lugar que ela ocupa nas instituições de ensino não com o objetivo de denunciarmos, mas sim para repensarmos sobre as possibilidades de melhoria do ensino de História de forma colaborativa e conjunta, buscando sugestão de ideias, ações, projetos, de um novo olhar para as especificidades dos alunos dessa modalidade de ensino.

A partir da análise dos diálogos e dos questionários, percebemos a necessidade de promoção de ações para que aconteça um movimento de reflexão acerca da prática pedagógica na EJA e da necessidade da formação continuada visando à transformação da prática pedagógica do (a) professor(a) que atua com essa modalidade de ensino. Tanto nas narrativas produzidas durante as rodas de conversa, quanto nas respostas emitidas nos questionários, percebemos que os professores se preocupam com a sua formação e têm desejos e a esperança de estarem imersos nos processos de formação continuada para que possam ter subsídios teóricos metodológicos para atender às demandas de aprendizagem da Educação de Jovens e Adultos.

Durante o processo da pesquisa, houve mudanças significativas no contexto da prática pedagógica, no universo onde a pesquisadora trabalha, no que diz respeito à participação e motivação dos alunos em sala de aula. O fato de o coordenador pedagógico ter participado das rodas de conversas fez com que o mesmo levasse para escola sugestões de temas que deveriam ser trabalhados na Educação de Jovens e Adultos e a forma como deveria ser o planejamento, considerando as especificidades das turmas. Pude perceber que alguns colaboradores da pesquisa acreditaram nas possibilidades de mudanças e construíram ações e propostas pedagógicas adequadas à realidade dos alunos, obtendo resultados positivos. O planejamento e o trabalho desenvolvido pelos docentes passou a ser coletivo e, ao trabalharem com conteúdos e temas próximos da realidade dos alunos, os professores conseguiram que os mesmos se interessassem mais pelas aulas.

Percebemos o real significado da pesquisa e seus impactos no âmbito escolar e no aprendizado dos alunos dessa modalidade de ensino. Portanto, o estudo demonstrou que a Formação do Professor-pesquisador na EJA se constitui como

uma ação relevante para a modalidade em questão, ocasionando reflexões sobre a importância da formação continuada dos professores de História na EJA e contribuindo para a construção do seu perfil identitário.

Ser professor não é tarefa fácil. É preciso que estejamos imersos em um processo constante de aprendizagem e reflexão sobre nossa prática pedagógica, assim, cumpriremos com nossa função social como profissional comprometido com a profissão escolhida. Para ocupar esse lugar de quem ensina, necessitamos de bases sólidas de conhecimentos.

Para ensinar História faz-se necessário o domínio de conhecimentos interdisciplinares para dialogar com outros saberes, favorecendo ao aluno a aprendizagem através de conteúdos que tenham significado em sua vida prática, que ampliem a sua capacidade de compreensão, tornando-o, como define Freire (1996, p. 124) “[...] arquiteto de sua própria prática cognitiva”.

Constatamos, através da pesquisa, que a formação continuada do professor que atua na EJA se constitui uma ação relevante para essa modalidade, que pode contribuir para a construção identitária desse profissional. Portanto, as rodas de conversa contribuíram para o fortalecimento e a ampliação da formação teórica e profissional dos professores que atuam na EJA, tendo o diálogo como elemento de troca e construção coletiva de conhecimentos.

Quanto a um dos objetivos específicos que definia o produto final, a elaboração de uma proposta de formação continuada para os professores de História que atuam na Educação de Jovens e Adultos, por questão de tempo, uma vez que o Mestrado é feito em dois anos, não foi possível a concretização deste objetivo, motivo pelo qual estou propondo um plano de ação para elaboração e implementação de uma proposta de formação para professores de História que atuam na EJA em Milagres-Bahia, tendo em vista que o professor é o agente principal na produção dos conhecimentos pedagógicos e responsável por adequar as transformações necessárias à sua prática. Afinal, como explicita Pimenta (2012), a sala de aula é um espaço de decisões do professor que precisa ser por ele percebido e ocupado e nenhuma proposta pedagógica terá sucesso se os professores forem vistos apenas como executores de tarefas, tendo em vista que os mesmos devem ser co-construtores do seu processo formativo.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Kátia Maria. Formação da Alma e do Caráter Nacional: Ensino de História na Era Vargas. **Revista Brasileira de História**, v. 18, n. 36, São Paulo, 1998. Disponível em: [http://www.scielo.in/scielo.php? script..](http://www.scielo.in/scielo.php?script..) Acesso em: 24 de maio de 2020
- ABUD, Kátia Maria. As guardiãs das tradições: A história e seu código curricular. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 42, p. 163-171, dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n42/a11n42.pdf>. Acesso em: 05 maio 2020.
- ABUD, Kátia Maria. Propostas para o ensino de História: a construção de um saber escolar. **Fronteiras Revista de História**, Dourados, MS, v. 18, n. 31, p. 296-304, jan/jun.2016.
Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/FRONTEIRAS/article/view/5470/2814>
Acesso em: 25 maio 2020.
- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALBUQUERQUE, Maria Ozita de Araújo; IBIAPINA, M. L. de Melo. Revoada Colaborativa: o ritmo e a velocidade do voo dependem do outro. *In*: IBIAPINA, L. M. L. de Melo; BANDEIRA, H. M. Martins; ARAUJO, F. A. Machado. **Pesquisa Colaborativa**: multirreferenciais e práticas convergentes. Piauí: EDFPI, 2016.
- ALIADOS, Fragmento da letra da música: **Esperança**. Escritor e Compositor: Dudu Golzi. Disponível em: <https://www.letras.mu.br/aliados/914223>. Acesso em : 26 de novembro de 2020.
- ALMEIDA, Fernando José de; FONSECA JÚNIOR, Fernando Moraes. **Proinfo**: Projetos e ambientes inovadores. Secretaria de Educação à Distância: Brasília; Ministério da Educação, Seed, 2000.
- ALVES, Rubens. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1980.
- AMORIM, Antônio. **Políticas Públicas em Educação, Tecnologia e Gestão do trabalho docente**. Salvador: EDUNEB. 2012.
- ANDRÉ, M. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Revista Brasileira sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago. /dez. 2009. Disponível em: <http://revformacaodocenteautenticaeditora.com.br>. Acesso em: 13 jun. 2020.
- ARAÚJO, Carlos Henrique. O segredo é avaliar sempre. **Nova Escola**, São Paulo, ano XXII, n. 199, p.42-43, jan/fev. 2007.
- ARAÚJO, Maria Aparecida de; ANDRADE, Solange Ramos de. **Ensino de História na Educação de Jovens e Adultos: vivendo, fazendo e aprendendo a história**, 2010. f. 21. Disponível em: http://www.diadiaeducacao.pr.gov.br/cadernos/pde/pdebusca/producao_pde. Acesso em: 22 dez. 2019.

ARROYO, Miguel G. **Uma escola para jovens e adultos**. Conferência – Reflexão sobre a Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da proposta de Reorganização e Reorientação curricular, SP, 2003.

ARROYO, Miguel G. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BATISTA, Eliana Evangelista. **Normalista como interseção: escola, literatura, imprensa e estratégias políticas no Estado Novo**(Alagoinhas, 1937-1945),2012, 164f.Dissertação(Mestrado).Universidade do Estado da Bahia.Departamento de Ciências Humanas, Campus Programa de Pós-Graduação em História Regional e Local. Santo Antônio de Jesus, Bahia, 2012.

BANDEIRA, Hilda Maria Martins. Diálogo sobre atividade intelectual e material de colaboração: a que provem este livro. *In*: IBIAPINA, L. M. L. de Melo; BANDEIRA, H. M. Martins; ARAUJO, F. A. Machado. **Pesquisa Colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. Piauí: EDUFPI, 2016.

BARBOSA, Fabiana Martins. **Um olhar sobre o Ensino de História na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Beneditinos (PI), de 2010 a 2013**. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Faculdade do Médio Parnaíba, Teresina-PI, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Portugal: Edições 70, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Pioneira, 2016.

BERUTTI, Flávio; MARQUES, Adhemar. **Ensinar e Aprender História**. Belo Horizonte: Editora RHJ, 2009.

BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. *In*: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2016

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

_____. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 127-149, 2018. Disponível em: revistas.usp.br/eav/article/view/152562/149061.

Acesso em: 28 maio 2020.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o Ofício do Historiador**. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

BLOCK, Osmarina.RAUSCH, Rita Buzzi. **Saberes Docentes: Dialogando com Tardif, Pimenta e Freire**.fs. 6. UNOPAR Cient., Ciênc. Human. Educ., Londrina, v. 15, n. 3, p. 249-254, out. 2014.Disponível em: [Saberes Docentes: Dialogando com Tardif, Pimenta e Freire | Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas \(pgsskroton.com\)](http://Saberes Docentes: Dialogando com Tardif, Pimenta e Freire | Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas (pgsskroton.com)).Acesso : 20 de junho de 2019

BODGAN, Roberto C.; BIKLEN, Sarik Nopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Editora LDA, 1994.

BONETE, Willian Júnior. Olhares sobre o Ensino de História na Educação de Jovens e Adultos: um estudo com professores da cidade de Guarapuava, PR. **Historiæ**, Rio Grande de Sul, v. 3, n. 1, 2012. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/hist/article/view/2479>. Acesso em: 18 dez. 2019.

BOUDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro. Marco zero, 1983.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Casa Civil, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 04 abr. 2019.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 20 mar. 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História, Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos. Apresentação dos Temas Transversais: MEC/SEF**, Brasília, 1998.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Parecer n. 15/1998, 01 de junho de 1998. Relatora: Conselheira Guiomar Namó de Mello. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0401-0466_c.pdf. Acesso em: 01 fev. 1998.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, DF: Ministério da Educação e Desporto, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)**, Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea_docfinal.pdf. Acesso 19 de junho de 2019

BRASIL. Parecer CNE/CEB 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos**: Diário da República Federativa do Brasil. Disponível em: <http://portal.MEC.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legisla%C3%A7%C3%A3o/paarecer.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos**. Parecer n. 41/2002, 02 de dezembro de 2002. Relator: Sylvia Figueiredo Gouvêa. Brasília, DF: MEC, 2002. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 27 mar. 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Estaduais de Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, DF: 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_eja.pdf. Acesso em: 18 abr. 2018.

BRASIL. **Marco de Ação de Belém**. Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de (VI CONFINTEA). Brasília, DF, abril de 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2. versão revisada. Brasília, DF. MEC, Consed, Undime, abril/2016. Disponível em: [Umdime-sc.org.br/wp-content/uploads/2016/55/2ª-BNCC-Book, pdf](http://umdime-sc.org.br/wp-content/uploads/2016/55/2ª-BNCC-Book.pdf). Acesso em: 03 jun. 2020.

BRASÍLIA. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDO E PESQUISA EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA-INEP. Censo Escolar, 2020. Acesso, 25 de novembro de 2020.

CAPORALINI, Maria Bernadete Santa Cecília. **A transmissão do conhecimento e o ensino noturno**. Campinas: Papirus, 1991.

CAPUCHO, Vera, **Educação de jovens e adultos: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania**. v. 3. São Paulo: Cortez, 2012.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 19. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CASTELLI JÚNIOR, Roberto; GISI, Bruna; SERRÃO, Luís Felipe Soares. ENCEJA: cenário de disputas na EJA. **Rev. Bras. Estud. Pedagóg.**, Brasília, v. 94, n. 238, p. 721-744, set/dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbeped/va4n238/95v94n/238pdf>. Acesso em: 25 jul. 2020.

CRUZ, Gisele Thiel Della; SOUZA, Daniela dos Santos. **Fundamentos teóricos e práticos do ensino de história**. Curitiba, PR: IESDE, 2013.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Assembleia Geral das Nações Unidas, 1948. disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: maio 2019

DEMO, Pedro. **Professor/conhecimento**. UNB, 2001. Disponível em: antigo.ena.gov.br/downloads/ec43ea4f_professor.conhecimento.pdf. Acesso em: 04 maio 2020.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: Princípio científico e educativo**. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2006, p.48.

DESGAGNÉ, Sérgio. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos Tradução Margarete Vale Sousa. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, mai/ago. 2007.

DI PIERRO, M. C.; GRACIANO M. **A educação de jovens e adultos no Brasil**. Informe apresentado à Oficina Regional da UNESCO para América Latina y Caribe – 2003. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/relorealca.pdf>. Acesso em: 30 maio 2020.

DI PIEIRRO, Maria Clara, JOIA, Orlando e RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cades [online]** v. 21, n. 55, p. 58-77, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=article&pid=s0101-3262200100030005&ing=pt&ting=pt>. Acesso em: 10 de maio de 2019

DUARTE, Heloisa Helena Aparecida Chaves. **O olhar filosófico de Paulo Freire sobre a alfabetização de jovens e adultos**. 2012. 47 f. Trabalho de Conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina,

2012. Disponível em: [www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/2012%20Heloisa%20Helena%20Aparecida%20Chaves%20Duarte, pdf](http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/2012%20Heloisa%20Helena%20Aparecida%20Chaves%20Duarte.pdf). Acesso em: 23 out. 2019.

DURANTE, Marta. **Alfabetização de adultos**: leitura e produção de textos. Porto Alegre: Grupo A, 1998.

FARIA, Edite Maria da Silva de; MOSCOVITS, Aline Batista. O direito à educação escolar para os sujeitos do campo: tutela do estado ou construção social coletiva? **Rev. Educ. Perspec**, Viçosa, MG, v. 8, n. 3, p. 398-413, set/abr., 2018. Disponível em: <https://periodico.ufv.br/educacao>. Acesso em: 29 abr. 2020.

FELDMANN, Marina Graziela (org.) **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora Senac: São Paulo, 2009.

FERREIRA, Andréia de Assis. Sobre os professores de História que atuam na rede municipal de ensino de Belo Horizonte: perfil e concepções de ensino. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 2, n. 2, p. 145 a 150, jul/dez, 2007. Disponível em: <https://revista2.uepg.br/undex.php/praxiseducativa/article/view/315/323>. Acesso em: 20 set. 2020.

FERREIRA, Augusto Lima. Pesquisa quantitativa e qualitativa: perspectivas para o campo da Educação. **Revista Mosaico**, Goiânia, v. 8, n. 2, p.173-182, julh/dez. 2015.

FERREIRA, Daisy de Carvalho. **A importância da formação continuada de professores da educação de jovens e adultos**. 28f. Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2009. Disponível em: diaadiaeducacao.pr.gov.br/portal/pde/arquivos/1711.8.pdf. Acesso em: 05 de abril de 2019.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada**. Campinas, SP: Papirus, 1993.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História**: experiências, reflexões e aprendizados. 7. ed. São Paulo: Papirus, 2003.

FONSECA, Selva Guimarães. **Fazer e ensinar História**. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

FRANCO, Maria Amélia Santos. Coordenação Pedagógica: umas práxis em busca de sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 1, n. 1, p.117-131, jan./jun., 2008. Disponível em: <http://www.metodista.br/revistasims/index.php/ML/article/viewFile/1176/1187>. Acesso em: 05 jul. 2020.

FREIRE, Paulo. **Conscientização, teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo. Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina: Reflexões sobre minha vida e minha práxis**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz; RIBEIRO, Nadja Naira Aguiar. Pesquisa Colaborativa: a (per)feição de uma nova pesquisa na Educação de Jovens e Adultos e a implicação dos Sujeitos. **Arquivos analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, v. 22, n. 64, p.1-17, 30 nov. 2014. Disponível em: [www. Readally. Org./ pdf. 2750/275031898081, pdf](http://www.readally.org/pdf/2750/275031898081.pdf). Acesso em: 26 set. 2019.

FREITAS, Sirley Leite; PACÍFICO, Juracy Machado. Formação docente e os saberes necessários à prática pedagógica. **Rev. EDUCA**, Porto Velho, RO, v. 2, n. 4, p. 117, 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/articulate/viewFile/1620/1481>. Acesso em: 18 mai. 2020.

FRIEDRICH, Márcia; BENITE, Anna M. Canavarro; PERREIRA, Viviane Soares. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataforma de governo a proposta pedagógicas esvaziadas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.** [online], v. 18, n. 67, p. 389-410, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ensaio/11118_n67/a11VI867.pdf. Acesso em: 04 jun. 2020.

FUNDAÇÃO VALE. **Subsídios para organização curricular da Educação de Jovens e Adultos em São Gonçalo do Rio Abaixo (MG)**. São Paulo, 2014.

FUNDAÇÃO VALE. Jovens e Adultos na sala de aula: sujeitos e aprendizagens na EJA. Brasil, 2014. Disponível em: http://www.viveraprender.org.br/wp-content/uploads/2015/06/Compila%C3%A7%C3%A3o-Vers%C3%A3o-Vale_SITE-1. Acesso em: 14 mai. 2020.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez, 2005.

GALEFFI, Dante. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: MACEDO, Sidnei; GALEFFI, Dante; ALAMO, Pimentel (org.). **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: Educação e Ciências Humanas**. Salvador: EDUFBA, 2009.

GASPAROTTO, Denise Moreira; MENEGASSI, Renilson José. Aspectos da pesquisa colaborativa na formação docente. **Perspectiva**, v. 4, n. 3, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2016v34n3p948>. Acesso em: 10 nov. 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

- HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira da Educação, n.14, p.108-130, maio/agosto. 2000.
- IBIAPINA, M. L. de Melo; BANDEIRA, H. M. Martins. Pesquisa-ação crítica: origem e desenvolvimento do campo teórico prático. *In*: IBIAPINA, L. M. L. de Melo; BANDEIRA, H. M. Martins; ARAUJO, F. A. Machado. **Pesquisa Colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. Piauí: EDUFPI, 2016.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE 2010. Disponível em: < <http://www.ibge.gov.br>
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- JULIÃO, Elionaldo Fernandes; BEIRAL, Hallen Jannily Veira; FERRARI, Gláucia Maria. As políticas de Educação de Jovens e Adultos na atualidade como desdobramento da Constituição e da LDB. **Poiésis**. Unisul, Tubarão, v. II, n. 19, p. 40-57, jan/jun, 2017. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/4725>. Acesso em: 20 de julho de 2020
- KASHIWAGUA, Ana Luziza Brandão. **A prática pedagógica do ensino de história para jovens e adultos uma reflexão sobre caminhos possíveis**. 2009. 33f. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Educação de Jovens e Adultos) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 2009. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br.>documentos>. Acesso em: 19 dez. 2019.
- KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6ª.ed.5ª impressão-São Paulo: Contexto, 2016
- WEBER, Max. **Ensaio de Sociologia**. Rio de Janeiro, LTC,2011
- LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de história. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 38, p. 125-138,1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rrbh//v19n999.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2019.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão escolar: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 1993.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus, Professor: adeus Professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez,1998.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- LIMA, Divanir Maria de. **O tratamento dado às juventudes nos gêneros textuais do livro didático de Ciências Sociais da Educação de Jovens e Adultos**. 2011. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/6507>. Acesso em: 15 jun. 2019.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2011.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1988.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 2012.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U. 2013.

MAIA, Christiane Martinatti; SCHEIBEL, Maria Fani. **Didática: organização do trabalho pedagógico**. Curitiba, PR: IESDE BRASIL, S/A, 2016.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragem e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2013.

MIRANDA, Liliane de Jesus Nascimento; SCHIER, Dirlei Afonso. A influência do ensino de História na educação infantil e formação do aluno. **Educação em Foco**, n. 08, 2016. Disponível em:

http://portal.unisepe.com.br/unifia/wpcontent/uploads/sites/10001/2018/06/003_influencia_historia_educ_infantil.pdf. Acesso em: 26 mai. 2020.

MONTEIRO, Ana Ferreira da Costa. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Editora Mauad, 2007.

NADAY, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista de História**, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p.143-162, 1992. Disponível em: <http://www.anpuh.org>. Acesso em: 5 de maio de 2020.

NICODEMOS, Alessandra Oliveira Silva. O ensino de história na EJA: o legado da Educação Popular e os desafios na formação do aluno jovem e adulto trabalhador. *In: XXXVII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA*, 2013, Natal, RN.

NICODEMOS, Alessandra Oliveira Silva. **Ensino de História na Educação de Jovens e Adultos: perspectivas e contradições do trabalho docente na re (criação) crítica do currículo em sala de aula**. 2013. 283f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2013. Disponível em: forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/o-ensino-de-historia-nopeja/Alessandra_necodemos.pdf. Acesso em: 23 dez. 2019.

NIKITIUK, Sônia L. (org.). **Repensando o ensino de História**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, abr. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2020.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA**. **Educar**. Curitiba: Editora UFPR, n. 29, p. 83-100, 2007. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci-abstract&pid=s0104; Acesso em: 05 set. 2018.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. História: Ensino Fundamental. *In: Coleção Explorando o Ensino*, v. 21, 2010.

PAIVA, V. P. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1983.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos no Estado do Paraná**. Curitiba, 2006.

PAIVA, Jane. Direito formal e realidade social da Educação de Jovens e Adultos. *In*: SAMPAIO, Marisa Narciso; ALMEIDA, Rosilene Souza. **Práticas de Educação de Educação de Jovens e Adultos: complexidades, desafios e propostas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco. Parâmetros Curriculares de História da Educação de Jovens e Adultos**. UNDIME/PE, 2013.

PERRENOUD, P. *et al.* **As Competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor**. Santa Maria, RS: Editora UFSM, 2010.

PIMENTA, Selma, Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72- 89, 1996.

PIMENTA, Selma, Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, Selma, Garrido. **Professor Reflexivo no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. (org.). **Pedagoga e pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma, Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 6. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1989. (Educação Contemporânea)

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

PINTO, A. **Noções sobre EJA**. São Paulo: Cortez, 1994.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla, Bassenzi. Por uma história prazerosa e consequente. *In*: KARNAL, Leandro (org.) **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6. ed. São Paulo: Contexto. 2016.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MAILAGES, BAHIA. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Plano Municipal de Educação**, 2015

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROSA, Wedmo Teixeira. As implicações sócio espaciais das romarias no espaço urbano e regional de Milagres-Bahia. 2007. 215f. il. Dissertação (Mestrado) . Pós Graduação em Geografia. Instituto de Geociências da Universidade Federal da Bahia UFBA, Salvador, Bahia, 2007. Disponível em: <https://www.repertorio.ufba.br/17823/1/Wedmo%20Teixeira%20Rosa.pdf>. Acesso em 28 de fevereiro de 2020.

REIS, Aaron Sena Cirqueira. **Rusen e a teoria da História como Ciência**. Universidade São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rh/n176/2316-9141-rh-176-n01016.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2019.

RIBEIRO, Gracy Tadeu Ferreira; POLONIAL, Juscelino Martins. **Reflexões sobre o ensino de História e o saber histórico na sala de aula**. Disponível em: cepedgoias.com.br/edipe/IIledipe/pdfs/4_conferencias/conf_reflexoes_sobre_o_ensino_de_historia.pdf. Acesso em: 23 mai. 2020.

RINALDI, Ana Maria Marciel. **O Ensino de História na Educação de Jovens e Adultos**: uma contribuição para formação da cidadania. 2016. Dissertação (Mestrado em Docência para Educação Básica) – Faculdade de Ciências (FC), São Paulo, 2016. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bstrem/handle/11449/147997/rinaldi_ammme_bauru.pdf. Acesso em: 28 de setembro de 2018

RYCKEBUSCH, Cláudia Gil. **A “Roda de Conversa” na Educação Infantil**: uma abordagem crítico-colaborativa na produção de conhecimento. 2011. Tese (Doutorado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://www.letopucsp.br>. Acesso em: 25 dez. 2019.

RODRIGUES, Marilda Merênci; CAVALHEIRO, Jéssica Vanessa. CONFINTEA VI e as políticas de educação para jovens e adultos em Santa Catarina. **Revista PerCursos**, Florianópolis, v. 16, n. 31, p.137-158, maio/ago., 2015. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1984724616312015137>. Acesso em: 28 abr. 2020.

RÜSEN, Jörn. Didática da História, passado, presente e perspectiva a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, PR, v. 1, n. 2, p. 07-16, jul./dez., 2006. Disponível em: <http://core.ac.uk/download/pdf/26007678/pdf>. Acesso em: 10 maio 2020.

SALES, Sheila Cristina Furtado. **Educação de jovens e adultos no interior da Bahia**. Programa REAJA. 2008, 223 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

SANTOS, Clara. A construção social do conceito de identidade profissional. **Interações**, n. 8, p. 123-144, 2005. Disponível em: <http://www.interacoes-ismt.com/>. Acesso em: 20 out. 2020.

SANTOS, Fernanda Moraes dos. **O ensino de História e vida profissional: perspectiva dos alunos da EJA**. 2011. F.16. Artigo apresentado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. São Paulo, julho 2011 Disponível em: <http://www.snh2011anpuh.org>. >resources>>anais>13080992288_Arquivos.F. Acesso em: 21 dez. 2019.

SANTOS, Maria de Fátima Ribeiro dos. *et al.* **Metodologia da pesquisa em educação**. São Paulo/São Luís: Uemanet, 2010.

SCHMIDT, Maria Aparecida; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo. Scipione, 2004.

SCHMIDT, Maria Aparecida; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

SCORTEGAGNA, Paola Andressa. **Análise histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. (PARANÁ - PONTA GROSSA - UEPG) Universidade Estadual de Ponta Grossa-UEPG.2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acerhistedb/jornada/jornada6/resumos/1070.htm>. Acesso em: 10 jun. 2020.

SILVA, Anne Caroline da. **A trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. 2017, 41f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade Sant’Ana, Ponta Grossa, 2017. Disponível em: <https://iessa.edu.br/revista/index.php/tcc/article/view/610>. Acesso em: 14 set. 2020.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CORDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. *In*: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. POA: Editora da UFRGS, 2009.

SMOLE, Kátia Stocco. **Aprendizagem Significativa: o lugar do conhecimento e da inteligência**, 2019. Blog Mathema. Disponível em: <https://mathema.com.br/artigos/aprendizagem-significativa-o-lugar-do-conhecimento-e-da-inteligencia/>. Acesso em: 31 ago. 2020.

SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de; GOMES, Nilma Lino. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TARDIF, Maurice. Saberes Profissionais Professores e Conhecimentos dos Universitários, **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, jan.- abr., 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como humanas profissão de interações**. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011 TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como humanas profissão de interações**. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011

TAVARES, Luísa da Fonseca. Repesando o ensino de história por meio da educação do sensível. **EBR- Educação Básica Revista**, v. 4, n. 1, 2018. Disponível em: <http://www.laplagemrevista.ufscar.br>. Acesso em: 20 ago. 2019.

THEODORO, Janice. Educação para um mundo em transformação. *In*: KARNAL, Leandro (org.) **História na sala de aula**. Conceitos, práticas e propostas. 6. ed. São Paulo: Contexto. 2010.

THOMPSON, P. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TURÍBIO, Solange Ramos Teixeira, SILVA, Adelmo Carvalho. **A influência do livro didático na prática pedagógica do professor de matemática**. Instituto Federal do Mato Grosso –Campus Confresa, Revista Prática Docente, v.2,n.2,p158-178,jul,dez,2017.Disponível em: <https://www.periodicos.cfs.ifmt.educ.br/article/view/73/30>. Acesso em 04 de março de 2021

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO, MEC. **Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos. V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos**, (CONFINTEA) julho 1999. Disponível em: <http://forumeja.org.br/pi/sites/forumeja.org.br/pi/files/V%20Confintea%20>. Acesso em 12 de agosto de 2019

ZEICHNER.K. **Novos Caminhos para o prático**. *In*: Nóvoa, Antônio (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa (PT): Dom Quixote, 1992.



APÊNDICE A – Questionário para os alunos

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA-UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
MESTRADO PROFISSIONAL - MPEJA**

Prezado(a) estudante

Estou realizando uma pesquisa sobre o ensino de História na EJA e gostaria que você respondesse algumas questões. Essa pesquisa tem por objetivo coletar dados que serão utilizados em minha Dissertação de Mestrado. Gostaria de contar com sua participação respondendo as questões que seguem. Ressalto que as informações obtidas através desse questionário serão confidenciais e que o sigilo sobre sua participação será assegurado de forma a não possibilitar sua identificação na produção da Dissertação.

Desde já agradeço a sua colaboração.

Maria Nilda dos Santos Souza

Questionário para alunos

Aluno: _____ Turma: _____

1- Qual sua idade?

Menos de 15 15 a 20 21 a 30 31 a 40 Mais de 40

2- Qual a sua ocupação profissional?

Pedreiro Comerciante Agricultor

Funcionário público Não tenho ocupação

Outros. Especificar _____

3- Qual a sua jornada de trabalho semanal?

8h menos de 20h 20h 30h

Não há uma quantidade de horas específica.

4- Por que você está fazendo o curso Educação de Jovens e Adultos (EJA)?

5- Qual foi o motivo que te levou a voltar a estudar?

Ter melhor possibilidade de conseguir um emprego

Apenas concluir o Ensino Fundamental

Apenas concluir o Ensino Médio

Ampliar os conhecimentos

6- Você pretende continuar com os estudos após a conclusão deste curso?

Sim Não

7. O aprendizado que você adquire na escola ajuda em sua vida cotidiana?

Sempre Às vezes Nunca

8- Quais são seus sonhos ou expectativas a partir dos aprendizados na EJA?

9. Como você define a importância do ensino de História para sua formação?

Essencial Importante
 Pouco Importante Não sei responder

10- O que você aprendeu de mais importante nas aulas de História?

11- Você gosta das aulas de História? Por quê?

12- Cite alguns conteúdos ou temas que você gostaria que fossem abordados nas aulas de História.

Obrigada por sua presteza e colaboração.

APÊNDICE B – Questionário para os professores

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA-UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
MESTRADO PROFISSIONAL - MPEJA**

Prezado(a) Professor(a)

Estou desenvolvendo uma pesquisa sobre o ensino de História na EJA e gostaria que você respondesse algumas questões. Essa pesquisa tem por objetivo coletar dados que serão utilizados em minha Dissertação de Mestrado. Gostaria de contar com sua participação respondendo as questões que seguem. Ressalto que as informações obtidas através desse questionário serão confidenciais e que o sigilo sobre sua participação será assegurado de forma a não possibilitar sua identificação na produção da Dissertação.

Desde já agradeço a sua colaboração.

Maria Nilda dos Santos Souza

Questionário para os professores

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome:

Formação: _____

Tempo de serviço: _____

Carga horária _____

Tempo de atuação em classes de Educação de Jovens e Adultos

Assinale a faixa etária em que se encontra:

Entre 20 e 25 anos ()

Entre 30 e 35 anos ()

Entre 35 e 40 anos ()

Entre 40 e 45 anos ()

Entre 45 e 50 anos ()

Acima de 50 anos ()

1- Você fez algum curso específico para trabalhar na EJA? Quais?

2- Você atua em outras modalidades ou níveis de ensino? Quais?

3- No decorrer de sua atuação profissional no Ensino de EJA, já participou de cursos de formação continuada organizados pela Secretaria de Educação?

() Sim () Não

Caso tenha feito, cite algum curso que você lembra.

4- Em seu tempo de atuação como professor(a) da disciplina de História você participou de:

- Discussões sobre o ensino de História;
- Elaboração de propostas pedagógicas para o ensino de História;
- Discussões sobre o currículo e conteúdos da disciplina de História;
- Discussões sobre avaliação para disciplina de História;
- Nunca participei de nenhuma das discussões.
- Outras.

5- Qual a sua concepção de ensino de História?

6- Você trabalha com a EJA fundamentada em algum posicionamento teórico específico? Sim Não. Caso sim, qual? Por quê?

7- Como você avalia sua prática pedagógica? E quais dificuldades encontradas em sua prática profissional na EJA?

8- Os alunos apresentam algumas dificuldades em assimilar os conteúdos nas aulas de História? Quais medidas são utilizadas para contornar as dificuldades?

9- Além do livro didático você utiliza outros recursos? Sim Não. Caso sim, quais?

10- Quais as suas expectativas a respeito do ensino de História na EJA?

11- De que forma você apresenta os conteúdos de História nas turmas de EJA?

12- Você tem interesse em participar de forma colaborativa de uma proposta de formação continuada na área de História para a EJA?

13- Você sugere algum tema que possa ser trabalhado em uma proposta de formação continuada para professores de História que atuam na EJA?

Obrigada por sua presteza e colaboração.



APÊNDICE C – Questionário para o coordenador



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA-UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
MESTRADO PROFISSIONAL - MPEJA**

Prezado Coordenador

Estou realizando uma pesquisa sobre o ensino de História na EJA e gostaria que você respondesse algumas questões. Essa pesquisa tem por objetivo coletar dados que serão utilizados em minha Dissertação de Mestrado. Gostaria de contar com sua participação respondendo as questões que seguem. Ressalto que as informações obtidas através desse questionário serão confidenciais e que o sigilo sobre sua participação será assegurado de forma a não possibilitar sua identificação na produção da Dissertação.

Desde já agradeço a sua colaboração.

Maria Nilda dos Santos Souza

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

Formação: _____

Tempo de serviço: _____

Carga horária _____

Tempo de experiência como Coordenador Pedagógico na Educação de Jovens e Adultos

Assinale a faixa etária em que se encontra:

Entre 20 e 25 anos ()

Entre 30 e 35 anos ()

Entre 35 e 40 anos ()

Entre 40 e 45 anos ()

Entre 45 e 50 anos ()

Acima de 50 anos ()

1- Você fez algum curso específico para trabalhar na EJA? Quais?

2- Você atua em outras modalidades ou níveis de ensino? Qual (is)?

3- No decorrer de sua atuação profissional no Ensino de EJA, já participou de cursos de formação continuada organizados pela Secretaria de Educação?

() Sim () Não. Caso tenha feito, cite algum curso que você lembra.

4- Quais são as principais atribuições do Coordenador Pedagógico na EJA?

5- Você trabalha com a EJA fundamentado em algum referencial teórico específico?

() Sim () Não. Caso sim. Qual (is)? Por quê?

6- Como você avalia sua prática profissional como Coordenador Pedagógico? E quais dificuldades encontradas em sua prática profissional na EJA?

7- Durante sua trajetória profissional atuando como Coordenador Pedagógico você percebeu algumas mudanças positivas em relação à participação e o desempenho dos educandos nas atividades desenvolvidas no espaço escolar? Que fatores contribuíram para tais mudanças? Em quais aspectos?

8- Além do livro didático você orienta e sugere outros recursos a serem utilizados em sala de aula pelos professores?

() Sim () Não. Caso sim, quais?

9- Quais são os desafios de ser Coordenador Pedagógico na Educação de Jovens e Adultos?

10- Que proposta de ensino deve ser trabalhada na Educação de Jovens e Adultos?

11- Você tem interesse em participar de forma colaborativa de uma proposta de formação continuada na área de História para a EJA?

12- Você sugere algum tema que possa ser trabalhado em uma proposta de formação continuada para professores de História que atuam na EJA?

13- Que mudança você considera necessária para fazer seu trabalho pedagógico com os jovens e Adultos?

Obrigada por sua presteza e colaboração.

ANEXO A- PARECER CONSUBSTANCIADO



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Repensando o Ensino de História na Educação de Jovens e Adultos

Pesquisador: Maria Nilda dos Santos Souza

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 22178819.6.0000.0057

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.074.729

Apresentação do Projeto:

O projeto é vinculado ao Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos da UNEB de Salvador.

O estudo é qualitativo para repensar e propor modificações no Ensino de História das em três escolas no município de Milagres na Bahia. Utilizará a aplicação de questionário, entrevista e rodas de conversas com os professores e alunos maiores de idade.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar as concepções de ensino de história para educação de jovens e adultos em três escola do município de Milagres- Bahia.

Objetivo Secundário:

Refletir sobre o ensino de história na prática pedagógica dos professores da EJA;

Investigar as perspectivas e dificuldades do professor da EJA em trabalhar com conteúdos do ensino de história em sua prática pedagógica na educação de Jovens e Adultos;Propor uma proposta de formação continuada para professores que atua na EJA na escola da rede municipal de Milagres.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos e Benefícios informados conforme orienta a Resolução nº 466/12.

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 4.074.729

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante e exequível.

A metodologia proposta bem como os critérios de inclusão e exclusão e cronograma são compatíveis com os objetivos propostos no projeto.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

As declarações apresentadas são condizentes com as Resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos. Os pesquisadores envolvidos com o desenvolvimento do projeto apresentam declarações de compromisso com o desenvolvimento do projeto em consonância com a Resolução 466/12 CNS/MS, bem como com o compromisso com a confidencialidade dos participantes da pesquisa e as autorizações das instituições proponente e coparticipante.

O TCLE apresentado possui uma linguagem clara e acessível aos participantes da pesquisa e atende ao disposto na resolução 466/12 CNS/MS contendo todas as informações necessárias ao esclarecimento do participante sobre a pesquisa bem como os contatos para a retirada de dúvidas sobre o processo

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos participantes, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 4.074.729

contar da data de aprovação do projeto.22178819.6.0000.0057

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1422256.pdf	22/05/2020 14:22:17		Aceito
Outros	declara_.pdf	22/05/2020 14:11:39	Maria Nilda dos Santos Souza	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_.doc	22/05/2020 14:04:45	Maria Nilda dos Santos Souza	Aceito
Cronograma	cronograma.doc	08/05/2020 17:22:51	Maria Nilda dos Santos Souza	Aceito
Folha de Rosto	F_Rosto.pdf	30/01/2020 18:59:58	Maria Nilda dos Santos Souza	Aceito
Outros	T_propotente.pdf	20/01/2020 18:03:44	Maria Nilda dos Santos Souza	Aceito
Outros	coletadados.pdf	03/01/2020 18:49:25	Maria Nilda dos Santos Souza	Aceito
Outros	COPARTICIPANTE_tres.pdf	03/01/2020 18:08:40	Maria Nilda dos Santos Souza	Aceito
Outros	T_coparticipante.pdf	03/01/2020 18:07:03	Maria Nilda dos Santos Souza	Aceito
Outros	coparticipante.pdf	03/01/2020 17:49:20	Maria Nilda dos Santos Souza	Aceito
Outros	confidencialidade.pdf	26/09/2019 21:05:32	Maria Nilda dos Santos Souza	Aceito
Outros	termodepesquisador.pdf	26/09/2019 21:04:28	Maria Nilda dos Santos Souza	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	24/09/2019 22:43:07	Maria Nilda dos Santos Souza	Aceito
Outros	imagem.pdf	24/09/2019 22:03:10	Maria Nilda dos Santos Souza	Aceito
Outros	declaracaoconcordancia.pdf	24/09/2019 22:00:41	Maria Nilda dos Santos Souza	Aceito
Outros	termoconcessao.pdf	24/09/2019 21:49:53	Maria Nilda dos Santos Souza	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termocompromisso.pdf	24/09/2019 21:26:11	Maria Nilda dos Santos Souza	Aceito

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 4.074.729

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 08 de Junho de 2020

Assinado por:

(Coordenador(a))

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br