

Prática Docente em Geografia e História no contexto do Programa Nova EJA – RJ

Teaching Practice in Geography and History in the context of Programa Nova EJA – RJ

Alessandra Nicodemos¹, Enio Serra², Ana Carolina Oliveira Alves³,
Henrique Dias Sobral Silva⁴

Resumo: O presente artigo tem como objeto de estudo a prática docente na EJA, mais especificamente aquela desenvolvida por professores de Geografia e de História que atuam no âmbito do Programa Nova EJA da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro. No contexto deste programa de Ensino Médio, as disciplinas citadas devem ter seus conteúdos desenvolvidos em dois semestres, o que amplia o desafio dos docentes em imprimir qualidade e assegurar o acesso ao conhecimento escolar em suas aulas. Neste sentido, nossa intenção é identificar e analisar as opções político-teórico-metodológicas de docentes de História e de Geografia no que se refere ao trabalho pedagógico com o público jovem e adulto trabalhador. Tendo como base teórica os conceitos de *recontextualização* (Basil Bernstein) e de *conhecimento didático do conteúdo* (Lee Shulman), realizamos e analisamos entrevistas semiestruturadas com três professores de Geografia e três professores de História, que atuam no programa mencionado. A partir das entrevistas foram identificadas e analisadas características da prática docente com ênfase na prática curricular, na abordagem didática dos conteúdos e na relação entre professor, aluno e conhecimento. Assim, considerando o fato de que poucos desses profissionais tiveram a EJA como objeto de estudo em seus cursos de formação inicial ou mesmo de formação continuada, observaram-se múltiplas características em suas práticas, que vão desde a conformação até a resistência em relação à proposta pedagógica do Programa Nova EJA.

Palavras-chave: Prática docente, Programa Nova EJA, Ensino de História, Ensino de Geografia.

Abstract: The object of this article is the teaching practice in the Youth and Adult Education (EJA), more specifically the practice of Geography and History teachers who work within the ambit of the New EJA Program, in the city of Rio de Janeiro. In the context of this High School program, the mentioned subjects should have their contents developed in two semesters, which expands the teachers' challenge to print quality and ensure access to school knowledge in their classes. Hence, our intention is to identify and analyze the political-theoretical-methodological options made for History and Geography teachers in their pedagogical work with young and working adult public. Based on the concepts of recontextualization (Basil

¹ Doutora em Educação e Docente da UFRJ. E-mail: alenicodemosufrj@gmail.com

² Doutor em Educação e Docente da UFRJ. E-mail: enio.serra@gmail.com

³ Doutoranda em História pela UNICAMP. E-mail: anacarolinaa@hotmail.com

⁴ Doutorando em História pela UFMG. E-mail: henriq_sobral@hotmail.com

Bernstein) and content knowledge (Lee Shulman), we conducted and analyzed semi-structured interviews with three Geography teachers and three History teachers who work in the context of the mentioned program. From the interviews we identified and analyzed characteristics of the teaching practice with emphasis on curricular practice, didactic approach of contents and the relationship between teacher, student and knowledge. Considering the fact that few of these professionals had the EJA as an object of study in their initial training or even continuing education courses, they observed multiple characteristics in their practices, ranging from conforming to resistance in relation to the

Keywords: Teaching experience, Nova EJA program, History education, Geography Education.

Introdução

Pode-se afirmar que a garantia do direito à educação por parte da população que a ela não teve acesso na infância e na adolescência constitui-se em um dos grandes desafios da sociedade brasileira na atualidade. Informações extraídas do último Censo Demográfico (Brasil, 2010) demonstram o tamanho do problema, pois ao tomar-se como referência as pessoas com mais de 14 anos de idade, os dados mostram que 44,9% dessa população possuía, àquela data, o Ensino Fundamental incompleto o que, em números absolutos, abrangia em torno de 65 milhões de pessoas. Já aqueles maiores de 17 anos que possuíam o Ensino Fundamental completo e o Ensino Médio incompleto representavam 16,6% dessa faixa populacional, isto é, um pouco mais de 22 milhões de pessoas. Por outro lado, o Censo Escolar de 2018 (Brasil, 2019) demonstra o quão distante estamos da plena realização dessa ação política ao mostrar que, naquele ano, o número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Brasil, era pouco mais de 3,5 milhões, com uma queda de 17% em relação a 2010, quando a modalidade chegava a ter 4,2 milhões de estudantes. Tais números, reveladores das graves desigualdades sociais e educacionais no Brasil, materializam o imenso desafio em oferecer, com qualidade social, oportunidades educativas a esse significativo contingente da população.

Garantidos por políticas decorrentes da LDB promulgada em 1996, que instituiu a Educação de Jovens e Adultos como modalidade da Educação Básica, avanços foram conquistados e, ao longo dos anos 2000, por exemplo, foram consideráveis as ações implementadas pela esfera federal de governo, além das políticas estaduais e municipais que sedimentaram uma oferta. Não obstante, esse conjunto de ações não tem conseguido superar as históricas desigualdades educacionais em função de uma série de razões, dentre as quais o problemático processo de institucionalização da EJA nas redes públicas, nem sempre acompanhado de base financeira, estrutural e pedagógica adequada, além da tímida, ou mesmo ausente, política de formação específica de professores, tanto inicial quanto continuada. Tudo isso tem conformado um quadro complexo e contraditório em que se reconhecem avanços, mas se admite o predomínio de políticas e práticas pedagógicas que pouco têm assegurado o acesso ao conhecimento de forma significativa.

A compreensão deste panorama, no entanto, tem exigido um olhar mais atento de educadores, gestores e pesquisadores para o que acontece

nos variados contextos educacionais da EJA. Por um lado, são preocupantes o caráter aligeirado de alguns programas educativos e o predomínio, em muitas escolas, da lógica supletiva, tão questionada e já superada pelas recomendações legais em vigor. Por outro são, também, ricas e variadas as experiências coletivas e individuais que tentam desenvolver um processo ensino-aprendizagem comprometido com a construção do conhecimento crítico, criativo e emancipatório. Isso porque, além das políticas oficiais, há a ação política efetivada pelos docentes em suas salas de aula, que buscam ultrapassar barreiras e fazer valer suas opções político-teórico-metodológicas com o intuito de imprimir qualidade e significado social à permanência e à conclusão da educação básica por parte de estudantes jovens e adultos trabalhadores.

No entanto, as experiências vivenciadas por estes profissionais, assim como por aqueles que estudam e pesquisam a EJA, têm demonstrado o quanto é difícil reconhecer e garantir, de fato, a especificidade do público alvo desta modalidade. Isto ocorre pois a organização administrativa e pedagógica das escolas e a maneira de se fazer política educacional sempre foram, e continuam sendo orientadas, predominantemente, para a escolarização de crianças e adolescentes. Neste sentido, oferecer e construir uma escola pública para jovens e adultos trabalhadores ainda se constitui em um devir repleto de dilemas e desafios.

Partindo desses pressupostos, trazemos para o presente texto alguns elementos para se pensar e compreender a prática docente na EJA. As reflexões e considerações aqui expostas resultam de pesquisa acadêmica cujo principal objetivo é identificar e analisar as bases e os critérios de escolhas e decisões de professores do Ensino Médio para o trabalho pedagógico com jovens e adultos. Tendo a teoria social crítica como substrato teórico e os conceitos de *recontextualização* e de *conhecimento didático do conteúdo*, desenvolvidos por Basil Bernstein (1996) e Lee Shulman (2005), respectivamente, como principais ferramentas analíticas, a pesquisa lança mão de entrevistas semiestruturadas com três professores de Geografia e três de História que atuam no *Programa Nova Educação de Jovens e Adultos (NEJA)*, da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro. A pouca produção acadêmica sobre o ensino de ambas as disciplinas na EJA justifica esse foco analítico. Já a opção pelo Programa Nova EJA deve-se ao fato do mesmo ser uma política educacional de Ensino Médio específica para a modalidade implantada desde 2013 nos colégios estaduais fluminenses, realidade também pouco estudada.

As entrevistas foram realizadas e analisadas tomando-se como referência o caráter reflexivo do processo de interação que se estabelece entre entrevistador e entrevistado. Em outras palavras, partimos do pressuposto de que o “movimento reflexivo que a narração exige acaba por colocar o entrevistado diante de um pensamento organizado de uma forma inédita até para ele mesmo” (Szymanski, 2004, p. 14). Em função disto e a partir da leitura e análise dos depoimentos transcritos, foram constituídas algumas categorias que explicitavam e sintetizavam as narrativas e os significados atribuídos pelos entrevistados às práticas docentes.

Para Szymansky, Almeida e Prandini (2004), a “categorização concretiza a imersão do pesquisador nos dados e a forma particular de agrupá-los segundo a sua compreensão” (p. 75). Neste texto, tais categorias organizam as compreensões dos pesquisadores sobre as práticas docentes relatadas.

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

A partir da premissa de que toda prática é institucionalizada, a primeira parte do artigo expõe as características do Programa Nova EJA, seu modo de funcionamento e como ele se articula ao cenário das políticas públicas voltadas para a escolarização de jovens e adultos trabalhadores. Em seguida, são analisadas as trajetórias e a formação dos professores colaboradores da pesquisa, uma vez que suas histórias profissionais e formativas são essenciais para que se compreenda as práticas político-pedagógicas que exercem. Por fim a prática docente, em si, é analisada tendo como base o conjunto de categorias cujo objetivo é organizar e sistematizar os sentidos e significados dados às experiências dos professores.

O Programa Nova EJA como expressão de uma dualidade de novo tipo

A oferta para a Educação de Jovens e Adultos desenvolvida pela Rede Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro nos anos de 2010, a partir do Programa Nova Educação de Jovens e Adultos, pode ser enquadrada como expressão de oferta educacional de uma *dualidade de novo tipo*. (Rummert, Algebaile, Ventura, 2013). Esta perspectiva analítica aponta o surgimento de um modelo de oferta em redes municipais, estaduais e federal de ensino, naquele período, materializado em uma multiplicidade de oportunidades formativas-curriculares para a EJA. Tais ofertas propagam o compromisso com a qualidade e a inovação educacional, mas em sua natureza instituem, para o conjunto de sujeitos dessa modalidade, *trajetórias subordinadas de formação*.

Nessa direção podemos considerar que essa estratégia busca, sem grandes investimentos e procurando impactar os dados estatísticos de desempenho escolar da rede, apresentar à sociedade uma política travestida de nova mas que carrega, em sua estrutura curricular e organizativa, as mesmas contradições vivenciadas pelos educandos e docentes na referida rede: salários achatados, precarização na estrutura física da escola, superlotação nas salas de aula, insumos educacionais inexistentes ou precariamente ofertados, estreitamento curricular e outras

facetas que pouco contribuem para uma formação plena na etapa do Ensino Médio para jovens e adultos do estado do Rio de Janeiro.

O elemento de novidade, como expresso pelo termo *nova* agregado à identificação dessa política pública, ganha contorno emblemático. Por outro lado carrega, no imaginário social e educacional e no contexto político de sua implementação, uma forte conotação de convencimento social com relação às políticas públicas em curso naquele momento do Estado do Rio de Janeiro^{5 1}.

O Programa Nova EJA foi criado no primeiro semestre de 2013, com objetivo de atender o público jovem adulto demandante por Ensino Médio, isto é, pessoas com mais de dezoito anos (em caráter de optativo) ou com mais de vinte e um anos (em caráter obrigatório). Neste momento, a adesão das escolas foi arbitrariamente compulsória, o que causou forte impacto na rotina de trabalho dos professores que contam, em sua organização curricular, com uma redução na carga horária comumente desenvolvida no Ensino Médio. Assim, esta implementação implicou em deslocamentos para outras escolas e/ou a lotação em mais de uma escola, principalmente para aqueles com menos tempo de magistério ou recém-concursados.

Tal política foi instituída pela resolução n. 4951/2013 (Rio de Janeiro, 2013) da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), em parceria com a Fundação Centro de Ciências e Educação Superior Distância do Estado do Rio de Janeiro (Consórcio CEDERJ) cujo documento oficial indica, como pressuposto político-curricular do programa as seguintes premissas:

[...] consolidar uma escola de qualidade, conectada ao século XXI, capacitada para preparar os jovens e adultos para o mercado de trabalho, estimular o desenvolvimento de suas habilidades, constituindo no espaço escolar as condições propícias para conquista de sua autonomia e inserção nos diferentes e diversos espaços da vida social: exercício da cidadania plena, o trabalho, participação comunitária, atuação no cenário político (Rio de Janeiro, 2014, p. 4).

A análise dessa premissa indica a manutenção da retórica da qualidade como sinônimo de inovação. Por outro lado, destaca a necessidade de “uma metodologia que utilize estratégias de despertar e desenvolver nos jovens e adultos, habilidades e competências exigidas na sociedade e no mundo do trabalho” (p. 5) que se materializa somente em uma nova definição da carga horária e dos tempos da aprendizagem, ao invés de um aprofundamento teórico-metodológico da política, seja em seu documento instituinte, seja em seu material didático. Desta forma, podemos considerar que a implementação da política relega aos professores e às escolas o desafio de *inovação curricular* sem investir,

⁵ O Brasil e o Estado do Rio de Janeiro, no final do primeiro semestre de 2013, foram palco de inúmeras manifestações populares e que ficaram conhecidas como Jornadas de Junho de 2013. Esse movimento se materializou em atos e manifestações que chegaram a mobilizar, no Rio de Janeiro, mais de 300 mil pessoas, e que reivindicavam, entre outras pautas, específicas a diminuição das tarifas dos transportes públicos urbanos. Esse processo pode ser melhor aprofundado em Singer (2013).

concretamente, para a sua implementação ou, pelo menos, explicitar os aspectos epistemológicos dessa nova metodologia, reduzida à apresentação de aspectos estruturantes do currículo, como divisão de carga horária das disciplinas e horários de entrada e saída dos estudantes, dentre outros.

O programa estrutura-se em quatro módulos semestrais, distribuídos em dois anos letivos cuja organização, em blocos temáticos intercalados, contribui para a redução curricular, principalmente das áreas de ciências humanas (geografia, história, filosofia e sociologia) e ciências da natureza (física, química e biologia) já que passam a ser oferecidas em apenas dois semestres. (Tabela 1)

Tabela 1 – Estrutura organizacional do Programa Nova EJA

Módulo I (1º semestre)	Módulo II (2º semestre)	Módulo III (3º semestre)	Módulo IV (4º semestre)
Língua Portuguesa e Literatura Matemática História Geografia Filosofia Sociologia	Língua Portuguesa e Literatura Matemática Física Química Biologia	Língua Portuguesa e Literatura Matemática História Geografia Filosofia Sociologia Educação Física	Língua Portuguesa e Literatura Matemática Física Química Biologia L. Estrangeira Artes

Fonte: SEEDUC, 2013. Adaptado pelos autores.

Destaca-se, porém, que dois elementos no programa podem ser considerados como uma *inovação educativa* em relação ao modelo de oferta da Educação de Jovens e Adultos pela SEEDUC/RJ nos últimos anos. O primeiro é a distribuição de *material didático* organizado a partir da estrutura curricular do programa, sendo apresentado em volumes para os estudantes (Material do Aluno) e um volume de orientação para os docentes (Material do Professor). Disponibiliza-se, ainda, e complementando o conjunto, Material Multimídia.

Em consonância com o modelo proposto, podemos considerar que o programa coaduna-se com a tendência de redução curricular, onde a diminuição de conteúdos, para essa etapa formativa, apresenta-se de forma significativa. Não consideramos que essa tendência de seleção e diminuição dos conteúdos seja, em si, um elemento de desvalorização do material. Porém, torna-se muito emblemático que tal seleção não considere que a Educação de Jovens e Adultos - por se constituir legalmente como uma modalidade - deva contar, prioritariamente, com materiais didáticos em harmonia com as especificidades do público, seus saberes prévios e suas experiências comunitárias e no mundo do trabalho.

Já o material do professor constitui-se numa ferramenta de controle do trabalho, pois ao longo de seus volumes são apresentadas estratégias e sugestões de atividades que procuram, ao mesmo tempo, determinar e otimizar a dinâmica do tempo de aula, com a apresentação de cada etapa a ser desenvolvida, bem como as estratégias para a didatização da *seleção de conteúdos*, apresentados na dimensão dos aspectos

operacionais e pedagógicos. Assim, no início de cada módulo é apresentado um plano de aula que determina desde a estimativa das aulas necessárias para determinada unidade até a avaliação que deve ser feita pelo docente. Além disto, agrega-se a esta estrutura prescritiva um conjunto de sugestões de outros recursos e ideias para o professor.⁶

O material multimídia, mesmo constituindo-se em um acervo bastante original e diversificado, apresenta-se completamente vinculado às diretrizes do material do professor e expostos no menu do *site* a partir dos mesmos títulos dos módulos. Portanto, mesmo sendo um material com potencial para uma aprendizagem mais plural e crítica, a ser mobilizado por professores e alunos, sua seleção carrega estreita relação com aquela previamente determinada na estrutura curricular do programa que, em última instância, caracteriza-se pelo controle do trabalho do professor.

O segundo elemento de *inovação educativa* do NEJA é o desenvolvimento de uma política específica de formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos, voltada e desenvolvida para os docentes que iriam atuar no programa. Por ter se constituído como uma etapa obrigatória para a lotação do professor tal iniciativa carrega, nessa imposição, sua maior contradição e esvaziamento institucional. Destaca-se, positivamente, que tal formação em serviço foi acompanhada, também, de bolsa-auxílio para os docentes participantes, a título de cobertura para os custos de deslocamento e alimentação.

O Curso de Formação Continuada de Docentes para atuar no NEJA organizava-se em formato semipresencial e a marca desta formação consistiu, novamente, no controle sobre o trabalho docente, pois os conteúdos desenvolvidos estruturavam-se, basicamente, como desdobramentos dos materiais didáticos do programa. Ou seja, a formação partia de uma perspectiva instrumentalizadora e indutora do cumprimento do currículo e do referido material por parte dos docentes. Tal perspectiva aparece, de forma inequívoca, neste trecho no manual de orientações:

A formação é pautada na ação mediadora dos professores, e, assim, instrumentalizar o fazer cotidiano, de modo que eles vivenciem na formação as estratégias e os fazeres a serem vivenciados pelos estudantes “em sala de aula”, na produção individual e coletiva do conhecimento (Rio de Janeiro, 2014, p. 15).

Tal modelo de formação reforça a perspectiva preconizada, em tendências neotecnicistas (Freitas, 2012), de esvaziamento do potencial criador do professor, impedido de se fazer, em seu cotidiano de trabalho, um intelectual de suas práticas e opções didáticas. Na continuação desse artigo indicamos, a partir da perspectiva de professores de História e Geografia participantes da pesquisa, como foram se estabelecendo, no chão da escola, processos de conformação e de resistência a esse modelo.

Trajetória e formação dos professores

⁶ O referido material didático está disponível em <http://projetoeduc.cecierj.edu.br/eja/material-professor/modulo-01>

A profissão docente é atravessada por desafios e questões que têm impacto no processo de leitura do professor sobre si mesmo no ambiente de trabalho. Concordamos com Maurice Tardiff (2000) quando identifica tal carreira como um processo específico de socialização e incorporação no mundo do trabalho, de modo a se pronunciar de distintas maneiras conforme o tempo e o espaço nos quais a profissão se desempenha.

A reflexão sobre as motivações sobre ser professor torna-se necessária porque cada docente apresenta uma trajetória particular e específica. Problematicar tais experiências no âmbito acadêmico e escolar tensiona uma lógica hegemônica que anuncia a alienação do professor da EJA com relação à sua trajetória de formação.

Ao admitirem que a formação do professor inicia-se pelo processo de decisão de ser docente, o grupo de professores estudados aponta para uma tendência na qual a opção pela licenciatura constituiu-se na juventude, cercada de incertezas quanto ao seu futuro e, de forma indireta, por questões financeiras (Fagundes & Gomes, 2013). Tais motivações intrínsecas e extrínsecas podem gerar confusões e inseguranças frente a uma decisão que pode ou não ser acertada e/ou concretizada. Nesse sentido, concordamos com Folle, Farias, Boscatto e Nascimento (2009), que apontam para a importância de fatores de ordem social, econômica e afetiva para escolha e desenvolvimento da carreira.

Acerca da escolha do magistério como alternativa profissional, acompanhada pela motivação e incentivo, o professor Ivan apontou:

[...] eu ganhei um livro de geografia da professora, que era a minha professora dentro do supletivo, que é o livro do Vesentini. E eu simplesmente no final de semana comi o livro [...] E aí já no final do supletivo, nos últimos 6 meses, conversando com essa professora, falando de todos aqueles assuntos, que eu estava muito alienado nos últimos anos e aquilo ali estava me trazendo um algo a mais, uma novidade de pensamento. E ela então – Porque você não tenta a carreira do magistério? Tenta o vestibular. Você tem um potencial legal. Você ficou muito tempo sem estudar, mas você está interessado.⁷

Oriundo das classes populares, Ivan trabalhava como bancário e no retorno à escola aproximou-se da disciplina Geografia devido a uma professora. Há, na experiência deste docente, uma motivação instaurada a partir de sua prática e trajetória escolares (Tartucce, Nunes, & Almeida, 2010).

No caso da professora Telma essa aproximação com o magistério se deu por conta da experiência materna. Portanto, também por motivação e incentivo advindos de terceiros:

Eu vi minha mãe dar aula a vida dela toda. Eu comecei a dar aula inspirada nela. Eu acreditava na educação de forma romântica que era a forma de você acabar com

⁷ Em nossa pesquisa, partimos do pressuposto de que a transcrição constitui, para o pesquisador, uma experiência e uma pré-análise do material coletado nas entrevistas. No contexto das transcrições optamos por adequar as falas, suprimindo repetições e vícios de linguagem, sempre que possível, com o menor grau de intervenção sobre as mesmas.

determinadas mazelas. Eu acreditei muito nesse discurso a minha vida toda. Por isso que eu fiz História, na UFF, por isso que eu fui muito engajada.

Tal inspiração na prática docente da mãe aponta para uma crença inicial do magistério como essencial para a transformação social. Na formação de Telma há uma forte associação do cenário do mundo do trabalho experimentado no espaço familiar como contribuição para a escolha de sua profissão.

Por outro lado a negação da docência, sinalizada na fala da professora Carmen, mostra-se bastante contraditória, pois diversos fatores podem concorrer para que alunos dos cursos de licenciaturas, e mesmo os jovens professores, desistam da docência, como a questão salarial, por exemplo. Todavia, no caso desta professora, há uma vinculação a um processo de construção e divulgação de saberes e ideias que marcadamente a aproximam da profissão docente, como expresso na frase:

Porque eu queria saber das coisas e queria contar as coisas. Eu achava que tinha muita coisa escondida. Eu achava que muitas informações deveriam ser realmente divulgadas, publicadas para as pessoas saberem, para as pessoas correrem atrás dos seus direitos e tal. Então eu achava que jornalismo era o caminho para mim. E depois no fim, acho que ali pelo terceiro ano foi uma descoberta assim, foi um clique.

Há uma tônica de engajamento acompanhada da vontade de divulgação de saberes no discurso da professora Carmen que, em um primeiro momento, conduziu-a à graduação em Comunicação Social e, posteriormente à licenciatura em Geografia. A opção de Carmen está, portando, diretamente relacionada com a identificação do novo curso com seu campo de interesses iniciais e o apreço pela atividade exploratória.

Nas vivências do professor Sérgio, essa aproximação com a profissão docente altera-se quando parte de uma leitura que alia a graduação em História à condição de pesquisa e não com a docência. Segundo Sérgio

Ser professor não foi a primeira escolha, a primeira escolha foi fazer História. Quando eu ouço as pessoas falando de História elas falam logo em ser professor, a minha primeira opção foi fazer História e a minha primeira atividade foi como pesquisador e não como professor.

Há, na proposição de Sérgio, uma lógica baseada em etapas de aproximação com a docência e uma leitura que reforça o papel das técnicas e habilidades específicas de ser professor como um processo em construção ao longo de sua formação no ensino superior.

A partir dessa polissemia de motivações para o ingresso na profissão docente, apontamos para a necessidade de que essa diversidade seja acolhida por instituições responsáveis pela formação de professores. Tal multiplicidade deve constituir eixos de definição para políticas públicas direcionadas para a valorização social do magistério nos seus diversos significados.

Ainda no que se refere às trajetórias formativas dos professores entrevistados, consideramos importante ressaltar aquelas posições que nos

chamaram atenção ao tangenciar a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Trazer esses trechos para o debate permite-nos uma maior reflexão sobre a não contemplação dessa modalidade na formação inicial dos docentes - o que se revelou, praticamente, uma constante em todos aqueles que conosco dialogaram. Por outro lado, possibilita o estabelecimento de uma ponte com a continuidade das entrevistas que revelam como essa modalidade inseriu-se em suas trajetórias, seja pela formação continuada ou pela total negligência de uma formação voltada especificamente para ela.

Os discursos dos professores revelam a relação desenvolvida com a EJA em distintos momentos de sua trajetória formativa. A graduação, as disciplinas e também o estágio de licenciatura são retomados em suas lembranças como a da professora Carmen, que destaca que a maioria de sua turma, ainda durante a formação na licenciatura, conseguira se organizar para cumprir as horas de estágio durante o dia, enquanto ela não teve essa escolha. Ela ressalta “[...] como eu tinha duas matrículas, para mim era inviável. Então eu tive que me organizar para fazer à noite mesmo”. A colocação da professora revela que o início de seu contato com a Educação de Jovens e Adultos não se deu por sua opção mas, ao contrário, justamente pelo fato de que já trabalhava durante o dia e restava-lhe a opção de cumprir o estágio de noite, nesse caso, em turmas de EJA. Mesmo cumprindo essas horas em tal modalidade, a professora ainda destaca que não havia uma discussão na disciplina de formação inicial relacionada com esta prática, o que distanciava também seu próprio campo de estágio das reflexões que estavam sendo mobilizadas na graduação.

A fala de Carmen nos mostra uma primeira inserção em uma narrativa que será constante ao longo da análise de todas as entrevistas, já que a EJA parece se construir, em meio à trajetória desses docentes, de maneira quase “acidental” e não planejada. O professor Sérgio faz coro a essa lacuna na formação inicial quando destaca o grande choque de realidade que teve ao adentrar em uma escola do estado que, segundo este, em muito se diferenciava da escola em que havia cumprido o mesmo estágio da licenciatura, o Colégio de Aplicação da UERJ.

No meu primeiro ano do estado foi muito duro porque eu tive que lidar com problemas sérios, tudo o que eu aprendi do CAP - e olha a palavra que eu estou usando: tudo - não serviu, naquele ano não serviu. [...] Para mim, de cara, no primeiro ano de atuação no estado eu me deparei com um problema de formação. A formação que eu tive era para uma escola que não existia na realidade da rede pública, na realidade comum, mas sim na realidade com exceções porque os CAP's são exceções dentro da rede pública, os institutos federais, CEFET, tudo isso para mim é exceção, para mim o comum é a rede pública em que vivemos, a rede do estado

Este choque está diretamente associado a um novo ambiente de atuação, completamente distinto daquele que foi idealizado no percurso da graduação. Neste sentido, o professor reforça as constantes críticas de que os campos de estágio sejam quase sempre colégios de excelência que se diferenciam bastante, em diversos âmbitos, da realidade que será

vivenciada, posteriormente, por esses licenciados quando adentrarem o mercado de trabalho. É uma verdadeira quebra de imagens, parafraseando Miguel Arroyo, na qual o docente defronta-se com novas possibilidades, bastante distintas da idealização de escola que existia em seu imaginário (Arroyo, 2004).

As experiências como estagiário assumem dimensões significativas na formação da licenciatura no sentido de orientar práticas de docência, mas a dificuldade de lidar com todas as discussões possíveis no campo reiteram a necessidade de ações de formação continuada, que objetivem o desenvolvimento profissional pleno desses professores, de acordo com seus desafios cotidianos.

Parece fugir um pouco do padrão apresentado pela maioria o professor Ivan, que se lembra de ter tido leituras específicas sobre a modalidade em uma disciplina:

Olha, nós tivemos leituras. Eu me lembro que nós tínhamos uma disciplina, se não me falha a memória era “Estrutura e funcionamento do ensino” [...] Nós chegamos a conversar um pouco sobre estrutura, mas tirando as discussões que nós tivemos na cadeira de estrutura nada mais foi falado sobre EJA.

Posteriormente o professor se recorda, também, de ter tido a oportunidade de participar de uma mesa redonda sobre o assunto em um encontro acadêmico. Entretanto, ao final, repete os professores anteriores já que destaca que tais experiências foram as únicas que, em toda sua formação, associaram-se com as particularidades e desafios da EJA, consideradas insuficientes pelo próprio docente que afirma que “nada mais foi discutido”. Já o professor Nelson corrobora essa ideia ao dizer que não havia reflexões nesse sentido e que, quando havia, dependiam da escolha dos próprios alunos. Segundo ele, “até tinha uma matéria eletiva, sendo que não estava nem sendo mais opcional no meu período de graduação”, o que demonstra, também, uma dificuldade de inserção curricular da modalidade nos cursos de licenciatura.

A professora Taís nos traz um cenário um pouco distinto: segundo ela, a modalidade foi aparecendo em sua trajetória de diversas formas, o que a aproximou de sua prática docente.

Porque na verdade a Educação de Jovens e Adultos foi entrando na minha vida de formas diferentes. Na faculdade eu tive uma professora de estágio supervisionado que ela era envolvida com Educação de Jovens e Adultos. Depois eu tive um professor que atuava dentro do sistema prisional. E isso me interessou e eu acabei fazendo concurso para atuar dentro do sistema prisional com Educação de Jovens e Adultos. [...] Então a Educação de Jovens e Adultos me escolheu.

Ainda que a professora registre, de maneira idealizada, seu encontro com a EJA, quase como se ele estivesse naturalizado para acontecer, destacamos o fato de esse ser um ponto específico de sua trajetória que, inclusive, não parece se assemelhar à dos outros entrevistados. O que a colocação de Taís parece elucidar é que as discussões e reflexões sobre a modalidade durante a formação inicial, longe de ser uma regra, constituem um ponto fora da curva que

depende de situações específicas, como no caso de sua trajetória e do fato de uma determinada professora formadora dedicar-se à temática.

A aproximação posterior desses professores demonstra que a “escolha” pela modalidade acaba não sendo realmente uma opção para todos, já que para muitos é imposta e, portanto, não funciona como a busca de uma nova perspectiva pedagógica e de novos desafios. Os relatos dos professores, nesse momento inicial, confirmarão os demais nos quais podemos perceber, nitidamente, que a construção da identidade do professor da EJA é elaborada gradativamente, já que a realidade de trabalhar com adultos não está contemplada em sua formação inicial.

A professora Telma destaca o fato de que essa “reciclagem” do professor para trabalhar com novas modalidades pedagógicas aconteça de maneira solitária e sem nenhum apoio da estrutura de ensino (Tardif & Lessard, 2009). Para a docente “você não tem monitores, você não tem gente da secretaria nas escolas fazendo palestras sobre isso”, ou seja, não existe uma formação para o professor, que tem que desenvolver, sozinho, um conhecimento para lidar com as novas situações. A colocação da professora aponta a existência de uma legislação que determina as condições para a realização da modalidade, mas que está sendo colocada em prática sem nenhuma estrutura, como a ausência de capacitação dos professores. A professora Carmen afirma que sua maior dificuldade, ao se inserir na modalidade foi, justamente, o abandono institucional, reforçada pela carência de formação inicial, corroborando o que dissemos: ausência de estrutura de apoio e reuniões de área e planejamentos que a deixassem mais confortável com aquela nova realidade.

A posição do professor Nelson também demonstra essa falta de apoio institucional, ao afirmar que foi alertado por uma colega de trabalho de que a aprendizagem acontecia a partir dos erros e das experiências de outros:

[...] e foi isso que eu fiz. Quando eu entrei aqui, eu parei, ouvi o que as pessoas tinham pra me dizer, os professores, fui tirando minhas conclusões e fui seguindo, sem ter grandes problemas. Aí eu falei “Não, ok, vamos lá” e nisso eu sempre perguntava a ela, como deveria ser feito... Não que ela fosse detentora de uma verdade, mas ela tinha uma experiência a ser passada, que foi fundamental na construção do professor lá dentro do sistema prisional, na prática do professor de Educação de Jovens e Adultos.

Nesse sentido, a experiência de Nelson corrobora a interpretação de Nóvoa, para quem “é importante a criação de redes de (auto) formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico” (1995, p.25). A rede construída por Nelson possibilitou a troca e o compartilhamento de experiências, em um processo de aprendizagem no qual atuou como formador e como formando.

No conjunto, os professores entrevistados seguiram uma tendência de destacar o curso de formação do Programa Nova EJA como a única experiência formativa para lidar diretamente com a modalidade. A professora Carmen, ao abordar tal curso, destaca que nenhum professor participou do mesmo por livre e espontânea vontade: todos estavam “ou com medo, com receio de perder as turmas, perder a lotação, sair da

escola, ir para lugar mais distante e tal. [...] E também por causa do dinheiro.”

Há no discurso dos professores uma dupla percepção sobre a formação: uma crítica quanto à obrigatoriedade do curso e seus procedimentos e uma perspectiva de valorização dos conteúdos e debates. Isso se reflete, por exemplo, na posição de Carmen que demonstra o investimento em processos mecânicos como preenchimento de tabelas e lançamento em plataformas, além de comentários em fóruns online que desagradavam parte dos docentes participantes.

O professor Nelson, por outro lado, destaca ter gostado e aproveitado a formação, que permitiu a ele desenvolver um senso crítico que não possuía para compreender os estudantes da modalidade a partir de suas especificidades e a pensar práticas didáticas que correspondessem às suas necessidades

Eu vejo os professores que não fizeram o curso de capacitação que querem trabalhar com o aluno da EJA da mesma forma que trabalha com o aluno do regular e a proposta não é essa. Realmente, de fato, não são alunos que devem ser trabalhados da mesma maneira, são alunos que trabalham, são alunos trabalhadores, entendeu? Que realmente estavam a muito tempo fora da sala de aula. Você não vai coagir, não vai chamar atenção? Como a gente chama atenção de um aluno que não está aprendendo. Coagir? Nada a ver?

As narrativas dos professores sobre a formação inicial e continuada voltadas para a modalidade EJA, demonstram que suas trajetórias perfazem-se a partir de uma aprendizagem constante na qual a diversidade e as especificidades dos sujeitos com os quais trabalham têm papel formador e significativo para suas práticas docentes.

A prática docente

No âmbito da pesquisa, o que foi identificado como prática docente surgiu dos depoimentos e das reflexões dos professores entrevistados. As maneiras concretas de exercício do magistério na modalidade EJA, nas disciplinas em que atuam e nas instituições onde trabalham constituíram, portanto, o ponto de partida para a definição das práticas analisadas, que em outros contextos poderiam ser diferentes e diversas das que aqui se apresentam. Neste sentido, com base na perspectiva da entrevista como ação e prática reflexiva (Szimanski, 2004), foram identificadas categorias que dizem respeito às práticas evocadas pelos docentes. Neste artigo, são analisadas três, extraídas da leitura e da análise dos relatos dos professores e consideradas fundantes e fundamentais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico: a prática curricular, a abordagem didática e a relação professor, aluno e conhecimento.

Embora compreendamos o currículo escolar como um processo histórico, dinâmico e conflituoso que envolve conteúdos de ensino, relações de poder, valores e atitudes que circulam nas escolas e em qualquer projeto educativo, nessa pesquisa nos reportamos à prática curricular como o conjunto de decisões e ações dos docentes referentes à

seleção e organização dos conteúdos. Nesse sentido, interessa-nos compreender a maneira com que os professores entrevistados selecionam o que ensinam em suas aulas na EJA, com base em que pressupostos o fazem e as certezas e incertezas que abrangem esse processo.

Para a maioria dos profissionais ouvidos, a base de suas programações curriculares é formada por um conjunto de referenciais que vão do ENEM e do Currículo Mínimo da rede estadual de ensino⁸ ao material didático produzido especificamente para o Programa Nova EJA. As justificativas para esta decisão diferem entre si e abarcam variadas razões. Para Telma, por exemplo, o Currículo Mínimo é seguido porque é preciso ter um norteamento para a programação curricular. Já para Ivan, que prefere ter como apoio a programação do ENEM, é necessário haver uma espécie de definição de conteúdo que possa auxiliar os alunos tanto na apropriação do conhecimento que pode ser aplicado no dia-a-dia, quanto para obterem algum aproveitamento no exame.

Tais depoimentos insinuam que os professores não tomam a EJA e suas especificidades como principal referência para a seleção e organização de temas e conteúdos. Isso fica mais claro com a posição de Nelson, quando diz que:

[...] esse currículo mínimo não é o currículo mínimo da EJA, é o currículo mínimo que a gente estrutura ou no PPP ou o currículo que a gente faz de acordo com o módulo daquele material [didático próprio do Programa NEJA]. Porque eu sei que eu tenho que dar aquele material, eu tenho que dar aqueles conteúdos, então eu organizo o meu currículo. [...] É porque, assim, não existe currículo mínimo da EJA. Se a gente for lá baixar aquele, [veremos que] é aquela estrutura de currículo mínimo.

Ao afirmar que a EJA não está contemplada no documento Currículo Mínimo, Nelson parece desconhecer a existência de outro documento denominado “Currículo Mínimo - Educação de Jovens e Adultos”, também produzido pela SEEDUC, em 2013, para cada disciplina do segundo seguimento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Ao que parece, tal documento, que segue os mesmos moldes do guia do ensino regular, com habilidades e competências estipuladas para cada bimestre, é também ignorado pelos demais educadores, pois nenhum deles o citou. No entanto, a seleção de conteúdos apresentada para a EJA, claramente de concepção supletiva, não passa de uma compactação da proposta do ensino regular, com supressão de alguns tópicos e mudanças na distribuição estabelecida dos temas por bimestre.

Apesar da referência sempre presente às propostas curriculares da SEEDUC, todos os professores afirmaram exercer variados graus de

⁸ O Currículo Mínimo da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro constituiu um documento formulado na gestão do governo de Sérgio Cabral, em 2012, com o intuito de uniformizar os programas curriculares de escolas e colégios estaduais para a realização do Sistema de Avaliação do estado do Rio de Janeiro (SAERJ). Baseado em habilidades e competências, o documento apresenta os tópicos programáticos a serem desenvolvidos por bimestre, em cada ano escolar do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

autonomia em relação a tais propostas, fato que evidencia o processo de reinterpretação dos documentos oficiais. Bernstein (1996) ajuda-nos a compreender tal fenômeno ao afirmar que, oriundos de processos de *recontextualização* de textos e discursos produzidos em campos produtores de conhecimentos e valores - universidades, agências de pesquisa científica e organismos multilaterais, dentre outros - tais documentos oficiais são, por sua vez, reinterpretados através das práticas pedagógicas de professores e instituições educacionais. No contexto da EJA, espera-se que a seleção, condensação e elaboração destes textos e discursos levem em consideração as especificidades dessa modalidade. Porém, como nem sempre isto acontece, como é o caso do Currículo Mínimo e do material didático do Programa Nova EJA, a autonomia exercida pelos educadores em suas práticas curriculares acaba por cumprir esse papel.

Chama-nos a atenção, porém, o fato de que no caso de nossos entrevistados, via de regra as referências para esse processo de reinterpretação ocorrem muito mais em função dos desafios colocados, diariamente, por seus alunos do que por uma reflexão consubstanciada em leituras críticas dos documentos curriculares oficiais à luz das principais características que marcam a EJA como modalidade da Educação Básica. Ivan, por exemplo, alega que empreende uma postura mais autônoma porque não há como trabalhar todo o conteúdo estipulado para o Ensino Médio. Nelson afirma que, muitas vezes, acaba por incluir conteúdos não previstos porque a turma o leva para outros assuntos. Já Telma acrescenta temas como forma de complementar o Currículo Mínimo. A autonomia relativa exercida em relação às propostas oficiais pode ser compreendida pela reflexão de Carmen, que não entende o programa oficial como algo rígido e engessado, mas ao mesmo tempo preocupa-se com o direito dos estudantes terem contato com o conteúdo estipulado. Esse sentimento, segundo a professora, leva muitos docentes a aceitarem a proposta curricular e se acomodarem.

A ausência de discussões e reflexões sobre a EJA na formação inicial, e mesmo em processos de formação continuada, pode explicar as referências curriculares e o exercício da autonomia a par das questões políticas e pedagógicas que envolvem a modalidade. Além disso, como suas presenças nesta modalidade também não derivam de escolhas profissionais para atuar com turmas de jovens e adultos trabalhadores, as experiências relatadas são marcadas pelo saber construído na vida diária e na percepção de que, com esses estudantes, algo tem que ser diferente, mesmo que esse algo não seja objeto claro de reflexão, entendimento e prática.

De todas as participações, porém, talvez Taís, por ser a única a ter apresentado formação mais substancial no que se refere à EJA, tenha conseguido chegar mais próximo de expressar um dos maiores desafios quando se pensa em um currículo voltado para jovens e adultos. Diz ela:

E essa seleção passa muito pela minha visão de mundo, por quem sou eu. Então, eu procuro seguir um pouco aqueles módulos [do material didático], a organização daqueles módulos, mas a partir de um debate muito próprio meu com as alunas. [...] a seleção, ela também passa muito pelo que aqueles sujeitos estão me demandando, pela realidade que a gente está vivendo.

A posição da docente remete-nos a um aspecto crucial do fazer pedagógico desde uma perspectiva crítica, problematizadora e emancipadora: garantir aos educandos parte do conhecimento produzido pela humanidade e, ao mesmo tempo, considerar o acúmulo de saberes que carregam consigo. Sobre isso, Ciavatta e Rummert (2010) reconhecem a necessidade de se abandonar a visão dominante e preconceituosa que desqualifica os saberes acumulados pelos trabalhadores em suas experiências de vida, mas também alertam para o cuidado de não se adotar uma visão ingênua, que atribui aos saberes da experiência um traço unicamente positivo. Com isso, as autoras querem dizer que:

[...] faz-se necessário ir além dos estudos-narrativas referentes aos saberes do trabalhador que, por serem encerrados em si mesmos, se afastam dos processos de construção dos sujeitos coletivos, conformando-se à lógica individualizante, e que parecem ignorar que todo o conhecimento é socialmente construído. (p. 467).

Nos depoimentos colhidos na pesquisa não foram poucas as referências a práticas que articulam os conteúdos geográficos e históricos a questões cotidianas e ao contexto onde os estudantes vivem, além da reinterpretação da seleção de conteúdos a partir da observação das características deles.

A reflexão sobre as questões que envolvem a prática curricular dos professores nos faz chegar à análise da abordagem didática ou do tratamento dado ao conteúdo disciplinar selecionado. Em geral, os professores citam exemplos de temas abordados de forma crítica ou problematizadora em suas aulas, como as políticas urbanas, o processo de abolição da escravidão e sua relação com a revolução industrial e, ainda, a revolução francesa desenvolvida na perspectiva dos direitos. Corroborando a prática curricular mais ampliada, o trabalho acaba centrando-se, muitas vezes, na interpretação ou na reflexão sobre um dado assunto e não apenas no conteúdo pré-determinado, conforme revela o Professor Sérgio:

Eu tenho um pouco de dificuldade em trabalhar de forma muito atrelada ao conteúdo, eu prefiro trabalhar de forma que eles possam adquirir instrumentos para interpretar as coisas ou fazer alguma reflexão sobre algo. Quando a gente vai estudar o período colonial eu gosto de falar do que é trabalho, eu prefiro falar do que é trabalho. Eu acho até que, se eu não me engano, um dos livros da EJA, quando trabalha o período colonial, fala sobre trabalho, eu acho interessante esse enfoque.

Tal perspectiva indica o quanto a prática docente pode ser permeada por rupturas e questionamentos a certas marcas da cultura escolar, como neste caso em que o professor sente dificuldade em reproduzir o trabalho pedagógico “muito atrelado ao conteúdo” e sua preferência pela construção de instrumentos junto aos estudantes que os permitam interpretar e refletir sobre os temas presentes no currículo. A abordagem de Sérgio relativa ao período colonial, por exemplo, mostra sua sensibilidade e capacidade em associar uma característica marcante do público da EJA - o trabalho - a um conteúdo clássico do ensino de História.

No entanto, como já dito anteriormente e em associação com os depoimentos sobre a formação docente em EJA, a opção político-pedagógica do professor pode se dar menos em função de sua percepção sobre a especificidade do estudante trabalhador e mais pela sua prática desenvolvida em outras modalidades e etapas da Educação Básica com as quais trabalha. De qualquer forma, sua posição ajuda a compreender que a *cultura docente*, conjunto muitas vezes conflitante de práticas docentes, não é formada, conforme Farias (2006), apenas pela experiência acumulada historicamente por esse grupo de profissionais, mas também “influenciada pelas pressões e expectativas externas, pelas exigências da socialização e pelos requerimentos situacionais dos demais sujeitos envolvidos” (p. 83). Nesse caso, uma turma de EJA exige outras maneiras de se socializar o conhecimento escolar, o que acaba por provocar mudanças e possibilitar a criação de outros procedimentos que passam a compor a cultura docente.

Justamente em função disso percebemos claramente, nas práticas descritas, o reconhecimento da necessidade de abordagens mais dialógicas e relacionadas com o cotidiano dos estudantes. Em muitos momentos das entrevistas, os professores disseram levar em consideração, quase sempre, as características desse cotidiano para realizar analogias e relações com os temas apresentados. Os seguintes depoimentos exemplificam esta dinâmica:

O objetivo é para que ele (*sic*) consiga compreender tudo aquilo que eu estou falando a partir do real deles, do dia-a-dia deles. (Ivan)

Se eu tenho um tema que tem que ser trabalhado, eu não vou buscar jogar conteúdos em cima deles, eu vou procurar o que eles já sabem. A gente debate em sala de aula aquilo que eles já sabem e depois eu vou inserindo conteúdo em cima daquilo. (Nelson)

A demanda para discutir a mulher foi tão grande - eu trabalho dentro de uma unidade feminina, uma unidade prisional feminina, elas me demandaram isso então - que todo meu trabalho com elas foi em cima da mulher na história. [...] Então, eu discuti a revolução industrial a partir da perspectiva da mulher. (Taís)

Eu tento mostrar para eles que existe uma ligação entre aquilo que a gente aprende, o que a gente pode entender do mundo, o mundo do trabalho, o que são as coisas, a nossa função, a nossa posição no mundo do trabalho e usar esses exemplos para poder trabalhar os conteúdos, para ver que aquilo não ficou parado ali. (Sérgio).

Os traços dialógicos e a preocupação com uma abordagem mais contextualizada do conhecimento escolar aproximam as práticas desses docentes de concepções problematizadoras do trabalho pedagógico. De qualquer forma, a presença de alguns princípios da dialogicidade indica grande potencial para que as informações veiculadas sejam problematizadas, isto é, propiciem a geração de indagações, contestações e reflexões sobre os fenômenos e as coisas.

Em termos metodológicos, os professores revelaram utilizar mais os eixos temáticos como possibilidade de exercer a dialogicidade e a problematização. Por *eixo temático* compreendemos um tema articulador entre diferentes conteúdos, ou mesmo entre diferentes disciplinas, que tem o poder de desencadear discussões e aprofundamento de questões

específicas. Geralmente, são utilizados através de projetos de trabalho, situações-problema e pedagogia de projetos, dentre outras práticas pedagógicas. Sua escolha, no entanto, cabe quase sempre aos professores ou à equipe pedagógica e não necessariamente leva em conta o contexto socioespacial dos estudantes. Por isso, o tema gerador configura-se como procedimento metodológico mais propício para a efetivação da dialogicidade e da problematização como princípios da pedagogia freireana, uma vez que é definido a partir de uma pesquisa sobre o contexto local, investigando o que Freire (1987) chama de universo temático das classes populares, ou através do levantamento do perfil socioeconômico dos educandos. Ambos, eixo temático e tema gerador, constituem possibilidades de seleção de conteúdos mais condizentes com o universo adulto, com destaque para o segundo pois, em sua própria gênese, considera o contexto e as condições materiais de vida dos educandos na definição do que ensinar e aprender.

Os exemplos expostos pelos professores, como questões sobre a mulher e sobre a população negra atual (Taís) ou sobre a mobilidade urbana (Nelson), expressam suas preocupações em imprimir uma abordagem didática de seus conteúdos disciplinares mais condizente com a perspectiva crítica que adotam. Para isso, mobilizam o que Shulman (2005) denomina de conhecimento didático do conteúdo, isto é, a combinação dos domínios que possuem sobre o conteúdo a ser desenvolvido e sobre o manejo e organização da aula. Para o autor, “o conhecimento didático do conteúdo é a categoria que, com maior probabilidade, permite distinguir entre a compreensão do especialista em uma área do saber e a compreensão do pedagogo” (p. 11).

No objeto desta pesquisa, podemos dizer que as práticas mobilizadas para ensinar Geografia e História para educandos da modalidade Educação de Jovens e Adultos evocam nos professores o conhecimento didático do conteúdo construído a partir do acúmulo, tanto coletivo quanto individual, de experiências pedagógicas - o que Tardif (2002) chama de saber docente. Tais práticas seguem, também, as características próprias do conhecimento escolar em ciências humanas que, em geral, desde que considerado sob perspectivas não tradicionais e não conservadoras, é bastante favorável a debates sobre temas candentes da sociedade.

Como procedimentos e recursos utilizados parece haver, em parte, coerência com a concepção reflexiva do ensino, mesmo sendo a aula expositiva a base metodológica de todos. Quatro dos seis entrevistados disseram utilizar recursos didáticos variados como pequenos vídeos e canções brasileiras, tendo um deles experimentado o smartphone como instrumento pedagógico. Nesse caso do smartphone, o professor Sérgio afirmou ter percebido estranhamento de parte das turmas, o que provavelmente ocorreu por ser um aparelho atrelado a outros usos e/ou por não ser considerado, por parte dos estudantes, como objeto próprio da cultura escolar.

Sabemos que as técnicas didáticas distintas de aulas expositivas não necessariamente expressam concepções pedagógicas progressistas e

problematizadoras, nem se leva em conta as especificidades de educandos jovens e adultos. Para Souza Neto (2008), técnicas de aula, como qualquer outra técnica, são artefatos históricos, culturais, sociais e, exatamente por isso, representam opções políticas. Mesmo a aula expositiva, se desenvolvida dialogicamente, pode permitir o desenvolvimento do raciocínio crítico e criativo. Tal potência, porém, necessita de procedimentos específicos para que se possa realizar por completo, caso contrário pode se tornar remédio, simulacro de dialogicidade. Nesse sentido, Lopes (2003) esclarece que:

Ouvindo cada aluno falar sobre sua realidade, suas experiências de vida no contexto em estudo, o professor caminha com ele na busca de uma compreensão crítica, e ao mesmo tempo científica, da realidade global. Essa vivência da pesquisa dos alunos transporta-os para além dos limites do conteúdo restrito da aula e até do currículo do curso. Paralelamente, os alunos são despertados para observar melhor a realidade à sua volta e para estarem atentos aos acontecimentos fora dos limites da instituição de ensino. Nesse sentido, tornam-se pesquisadores ativos do conteúdo junto com o professor, embora não tenham recebido roteiro preestabelecido para isso. (p. 43).

A técnica de aula expositiva adotada pelos entrevistados pode não contemplar todos os elementos indicados pela autora. No entanto, a preocupação de associar e articular temas e conteúdos históricos e geográficos aos saberes de experiência e ao espaço e tempo vividos pelos estudantes, leva-nos a crer que essa premissa está presente, de algum modo, na prática pedagógica de muitos professores da EJA, mesmo não tendo passado ou passado pouco, em sua maioria, por formação específica para atuar na modalidade.

Ainda em relação a técnicas de aula, junto a essas dinâmicas mais atreladas a perspectivas críticas, alguns dos entrevistados disseram lançar mão de outras, consideradas tradicionais e muito relacionadas à educação de crianças, como a cópia (Telma), a preparação de resumos das aulas (Carmen) e a verificação de cadernos (Sérgio). Embora pareçam práticas infantilizadas, tais atividades não podem ser tomadas como inevitavelmente contraditórias ou incoerentes com a perspectiva problematizadora na EJA, uma vez que a sistematização e a organização do pensamento são essenciais para a construção do conhecimento. Assim como nem todas as atividades didáticas consideradas mais dinâmicas ou modernas, como o uso de vídeos ou da internet, por exemplo, devem ser atreladas, forçosamente a práticas problematizadoras, a utilização de atividades historicamente presentes nas escolas não necessariamente significa a adoção da concepção bancária de educação.

É importante, ainda, dizer que, a partir da análise das entrevistas, foi possível perceber que as escolhas relativas a esse conjunto de abordagens didáticas constituem consequência direta da relação que se estabelece entre professores, alunos e conhecimento escolar, no caso dessa pesquisa o conhecimento em Geografia e em História. O professor Sérgio, por exemplo, afirmou a importância do educador pensar de forma global o trabalho pedagógico e ultrapassar o papel de professor apenas de sua disciplina. Houve, ainda, depoimentos que demonstraram a necessidade

mais premente de afeto na relação entre professor e educando da EJA (Taís) e uma relação mais acolhedora e humana para a aula fluir melhor (Nelson).

E, como resultado desse vínculo, alguns professores destacaram as transformações pelas quais vários educandos passaram durante o processo de escolarização: Ivan mencionou a mudança de muitos em relação à visão crítica, mostrando-se impressionado com o caso da diferença apresentada por uma estudante entre o Módulo I (1º semestre) e o Módulo III (3º semestre): “parecia uma aluna, digamos assim, de uma graduação, de uma universidade [devido ao] nível de perguntas que ela estava fazendo. Um interesse! Uma seriedade!”. A apropriação de termos e conceitos, por sua vez, foi destacada por Nelson ao citar, como exemplo, o conceito de território e o uso mais recorrente do mesmo por parte dos alunos. Já para Carmen, não há dúvidas quanto à mudança na forma de compreender o mundo por que passam os alunos: “é esse ‘como não pensei nisso antes?’”, disse a professora. “É tanto a curiosidade das perguntas quanto as impressões. Eles vão mudando os olhares [...] As mudanças que eu vejo mais nas feições, na escrita, nas escolhas, nas perguntas, [...] a cada aula, e eles gostam, e é bom.”

Denominada de relação triádica por Passmore (2001 apud Cordeiro, 2007), a conexão entre aluno, professor e conhecimento escolar é a base para o processo ensino-aprendizagem. Para Cordeiro (2007), “aprender e ensinar só são possíveis pela intervenção do outro” (p. 109), isto é, só podem se desenvolver através de relações humanas, “na medida em que esse saber e essa relação ajudam a constituir a identidade do sujeito, a sua particularidade diante dos outros sujeitos e também permitem organizar, pôr em ordem e interpretar o mundo circundante” (p. 114). Se essa premissa é válida para todos os níveis, modalidades e formatos da educação, na EJA ela se torna primordial em função dos estereótipos dirigidos, em geral, aos jovens e adultos trabalhadores com baixa escolarização e do conseqüente papel secundário com que as políticas educacionais voltam-se para esses sujeitos.

Com esses seis depoimentos e as narrativas que deles emanam, acreditamos ter podido chegar mais próximo das dúvidas, angústias, percepções, constatações e aprendizados que perpassam a prática pedagógica dos professores. Certamente, muitas outras maneiras de se desenvolver esse trabalho encontram-se presentes nos colégios que oferecem o Programa Nova EJA e é bom lembrar que não foi nosso objetivo acessar todas. Por isso a opção pela pesquisa qualitativa e pela realização e análise de entrevistas como instrumento metodológico, pois só assim nos aproximamos dos significados e sentidos atribuídos pelos docentes às suas práticas pedagógicas na EJA de Ensino Médio.

Considerações finais

Quando analisamos a trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, percebemos o quanto a sua oferta sempre esteve à margem das políticas educacionais oficiais. Entre o discurso da necessidade da garantia

de uma instrução básica a todos os cidadãos, desde a primeira Constituição brasileira de 1824 (Haddad e Di Pierro, 2000), e os árduos e pequenos avanços obtidos nas últimas décadas, o direito de jovens e adultos trabalhadores à educação sempre esteve atrelado a uma história de lutas, conflitos e disputas que envolvem projetos de educação e, sobretudo, projetos de sociedade. Nesse sentido, a história da EJA pode ser considerada como uma das expressões da luta de classes no Brasil, fato que coloca essa modalidade como um dos principais focos para a garantia de um sistema educacional público, justo, laico e democrático.

Ao nos debruçarmos sobre as origens e concepções que embasam o Programa Nova EJA na rede estadual do Rio de Janeiro fica claro que, em contraponto ao discurso oficial, o que se viu foi uma política muito mais preocupada em extirpar do ensino regular jovens com histórico do que se convencionou chamar de fracasso escolar e adultos afastados há algum tempo das práticas escolares, do que necessariamente construir coletivamente um projeto educativo que contemplasse as características desses pessoas. Com o intuito de manipular e maquiagem dados estatísticos como forma de dar respostas à sociedade sobre os pífios resultados da rede estadual em avaliações externas, a SEEDUC acabou por criar um programa que simula levar em conta as especificidades da EJA ao organizá-lo com duração reduzida (dois anos) e elaborar material didático exclusivo.

O tempo escolar mais curto, na verdade, seja diário ou na duração total dos cursos, não é, em si, o problema. Em função não só da idade mas, principalmente, do reconhecimento dos saberes construídos no mundo do trabalho e nas redes de sociabilidade da vida cotidiana, acreditamos que projetos político-pedagógicos para a EJA podem implementar políticas que prevejam tempos reduzidos quando comparados à duração dos níveis do ensino básico para crianças e adolescentes. O problema surge quando tais políticas vêm acompanhadas de falta de estrutura organizacional e pedagógica para o atendimento das demandas de seu público, o que acaba por gerar cursos aligeirados e empobrecidos em termos curriculares. As críticas dos professores entrevistados à qualidade do material didático e sua pouca identificação pedagógica com alunos trabalhadores, além da ausência de novas políticas de formação continuada nos anos seguintes à implantação do Programa, em 2013, revelaram o quão distante essa ação política está do discurso que justificou sua implantação.

Em função de tais características, consideramos que o modelo adotado pelo Programa Nova EJA gerou, na prática docente, conforme indicamos na segunda sessão deste artigo, simultaneamente, processos de conformação e de resistência. Ao cotejar e analisar as narrativas dos professores sobre as bases e os critérios de suas escolhas e decisões, objetivo principal da pesquisa cujos resultados fundamentam este texto, identificamos tanto um quanto outro processo.

A conformação aparece quando os professores afirmam adotar os referenciais curriculares oficiais, como ENEM, Currículo Mínimo da rede estadual para o ensino regular e mesmo o material didático elaborado para o Programa Nova EJA, em detrimento de uma seleção e organização de

conteúdos mais autônomas e coletivas que pudessem expressar e dialogar melhor com as características e as condições de vida dos estudantes trabalhadores. Por outro lado, processos de resistência atuam quando esses mesmos docentes dizem levar em conta a contextualização da vida cotidiana e aspectos da dialogicidade na abordagem didática dos conteúdos e no uso, não necessariamente prescritivo, do material didático. Podemos considerar, portanto, que o exercício da autonomia não se dá totalmente no estabelecimento dos temas e conteúdos a serem trabalhados ao longo do semestre letivo, mas sim no processo de desenvolvimento do programa, abrindo brechas para a inclusão de novos temas ou para a complementação daqueles já predeterminados nos referenciais curriculares oficiais adotados.

Essa compreensão nos leva a crer na necessidade de se aprofundar debates e reflexões sobre o que de fato significa a escolarização de jovens e adultos, principalmente no que se refere aos sentidos dados aos conteúdos disciplinares de História e de Geografia, recontextualizados para a EJA. Com isso, o conhecimento didático de tais conteúdos também é problematizado e potencializado para aqueles educadores que veem o direito à educação não como mero acesso a certificações vazias, mas como possibilidade de se construir conhecimento potente e desencadeador de outras formas de se pensar a vida, o mundo e a existência. Sem isso, não há defesa da EJA, principalmente defesa da necessidade do ensino presencial em detrimento de processos de “desescolarização” da EJA pautados, basicamente, na lógica dos exames – o ENCEJA - e na Educação à Distância. Nossa preocupação, neste sentido, deve-se ao processo de desmantelamento de políticas e ações voltadas para a EJA presencial verificado nas diversas instâncias do poder público nos últimos anos: redução de matrículas, fechamento de escolas e discursos de governantes que atestam a suposta inviabilidade da EJA presencial em função da também suposta falta de demanda.

Em contrapartida a essa visão, a análise dos depoimentos nos permitiu perceber quão rica e complexa é a prática docente. É importante dizer, nesse aspecto, que as questões abordadas a partir das categorias identificadas para a análise das entrevistas encontram-se imbricadas e foram desmembradas apenas para efeito metodológico, isto é, apresentamo-las separadamente para que pudéssemos, justamente, verificar os pontos de contato entre as narrativas. E foram muitas as articulações observadas, o que confirma a dimensão institucionalizada das práticas pedagógicas, uma vez que todas acontecem no âmbito da mesma rede de ensino e de um programa educativo específico para a EJA. Por outro lado, também observamos quanto o trabalho com estudantes adultos e jovens trabalhadores apresenta dilemas e soluções muitas vezes próximos aos professores entrevistados. Da incipiente formação inicial e continuada a condutas preocupadas em tornar significativos os conhecimentos veiculados e as atividades didáticas propostas, o que é comum a todos transpareceu de forma precisa e evidente.

Por outro lado e em função, exatamente, destas mesmas preocupações dos professores em procurar atender as especificidades de

seus educandos na abordagem dos conteúdos disciplinares, as diferenças e idiosincrasias de suas práticas, embora em menor grau, também foram identificadas. Isso quer dizer que o olhar mais atento às características culturais e socioespaciais do alunado acaba por revelar o que há de diverso e de diferente entre cada aluno, cada escola, cada território. A análise da prática docente realizada nessa pesquisa nos leva a considerar, portanto, que totalidade e particularidade são elementos fundamentais para se compreender o processo de escolarização de jovens e adultos trabalhadores, fenômeno social de suma importância para aqueles que ainda acreditam que formas mais justas e igualitárias de se fazer política educacional são possíveis, viáveis e necessárias.

Referências

Arroyo, M. G. (2004). *Imagens quebradas*. Petrópolis: Vozes.

Bernstein, B. (1996). *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes.

Brasil. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2010). *Censo Demográfico 2010. Dados da amostra*. Brasília: IBGE.

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2019). *Censo da Educação Básica 2018*. Brasília: IBGE.

Ciavatta, M.; Rummert, S. (2010) As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integrada à formação profissional. *Educação e Sociedade*, 31(111), 461-480.

Cordeiro, J. (2007). *Didática*. São Paulo: Contexto.

Fagundes, T. B. & Gomes, A. A. (2013) A relação universidade/escola na formação inicial dos professores. *Anais do Congresso nacional de educação*, 11.

Farias, I. M. S. (2006). *Inovação, mudança e cultura docente*. Brasília: Liber Livro.

Freire, P. (1987) *Pedagogia do oprimido*. (17a ed.) Rio de Janeiro: Paz e Terra

Freitas, L. C. (2012) Os reformadores empresariais da educação: de desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação & Sociedade*, 33(119), 379-404.

Folle, A., Farias, G. O., Boscatto, J. D., Nascimento, J. V. (2009) Construção da carreira docente em Educação Física: escolhas, trajetórias e perspectivas. *Movimento*, 15, 25-49.

- Lopes, A. O. (2003). Aula expositiva dialógica: superando o tradicional. In: I. P. Veiga (org.). Técnicas de ensino: por que não? (14a ed.) Campinas: Papirus.
- Nóvoa, A. (Coord.) (1995). Os professores e a sua formação. (2a ed.) Lisboa: Dom Quixote.
- Rummert, S.M.; Algebaile, E.; Ventura, J. (2013). Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. Revista Brasileira de Educação v. 18 n. 54 jul.-set. 2013
- Shulman, L. (2005) Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Revista de currículum y formación del profesorado, 9(2), 1-30
- Souza Neto, M. F. (2008). Aula de geografia e algumas crônicas. (2a ed.) Campina Grande: Bagagem.
- Szymanski, H. (2004). Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In H. Szymanski (org.). A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva. Brasília: Liber Livro Editora.
- Szymanski, H., Almeida, L. R., Prandini, & R. C. A. R. (2004). Perspectivas para a análise de entrevistas. In H. Szymanski (org.). A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva. Brasília: Liber Livro Editora.
- Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. Revista Brasileira de Educação, 13, 5-13.
- Tardif, M. (2002). Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, práticas e saberes no magistério. In V. M. Candau (org.). Didática, currículo e saberes escolares. Rio de Janeiro: DP&A.
- Tardif, M.; Lessard, C. (2009) A escola como organização do trabalho docente. In: M. Tardif; C. Lessard. O trabalho docente. Rio de Janeiro: Vozes.
- Tartucce, G. L. B. P.; Nunes, M. M. R.; Almeida, P. C. A. (2010). Alunos do Ensino Médio e atratividade da carreira docente no Brasil. Cadernos de Pesquisa, 40(140), 445-477.
- Resolução SEEDUC Nº 4951 (2013, 04 outubro). Fixa as diretrizes para implantação das matrizes curriculares para a Educação Básica nas unidades escolares da rede pública e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro.