



**A CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: UM ESTUDO COM
PROFESSORES INICIANTES DE HISTÓRIA QUANTO À FORMAÇÃO E
INSERÇÃO NA EJA**

**THE CONSTRUCTION OF TEACHING PRACTICE: A STUDY WITH BEGINNERS
TEACHERS OF HISTORY FOR TRAINING AND INTEGRATION IN EJA**

Érica Paula Frade

Mestra em Educação/Universidade Federal de Minas Gerais
E-mail: ericapaulafrade@yahoo.com.br
Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

Carmen Lúcia Eiterer*

Doutorado em Educação/Universidade de São Paulo
Professora Associada da Universidade Federal de Minas Gerais
E-mail: eiterer@oi.com.br
Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

*Endereço: Carmen Lúcia Eiterer

Universidade Federal de Minas Gerais – Faculdade de Educação, Av. Antônio Carlos, 6627, Pampulha, Belo Horizonte/MG, 31.270-901

Editora: Dra. Marlene Araújo de Carvalho

Artigo recebido em 27/11/2012. Última versão recebida em 15/12/2012. Aprovado em 16/12/2012.

Avaliado pelo sistema Triple Review: a) Desk Review pela Editora-Chefe; e b) Double Blind Review (avaliação cega por dois avaliadores da área).

RESUMO

Este artigo apresenta reflexões produzidas em pesquisa de mestrado com professores de História em início de carreira que atuam na EJA, tendo como objetivo central compreender como eles constroem suas práticas pedagógicas e como percebem seus educandos e as especificidades dessa modalidade de ensino. A coleta de dados envolveu a observação em sala de aula e entrevista com quatro professores de História, com 01 a, no máximo, 05 anos de experiência docente que atuavam na modalidade presencial da Rede Estadual de Minas Gerais do município de Belo Horizonte. Quanto aos resultados obtidos, verificamos que os docentes não receberam, durante a formação inicial, informações a respeito dessa modalidade de ensino logo o primeiro contato com esse público deu-se no próprio espaço escolar. Partindo de suas experiências anteriores, do diálogo com docentes e/ou funcionários da escola onde trabalhavam construíram práticas que julgavam ser mais adequadas para seus alunos. Assim, não possuíam formação específica para atuar na EJA e os caminhos construídos em suas práticas e as percepções sobre essa modalidade e seus educandos se deram de maneiras distintas. Alguns, através da própria experiência, marcada por erros e acertos, buscaram construir práticas que se adequassem ao público distinto daquele do ensino regular; outros, porém, não conseguiram perceber as especificidades dessa modalidade de ensino transpondo práticas e materiais do ensino regular. Acreditamos que o trabalho traz contribuições para o campo na medida em que partindo de como tais profissionais atuam e compreendem sua ação, como busca mostrar essa pesquisa, pode-se procurar atender mais adequadamente às demandas da formação docente.

Palavras - chave: EJA; professores iniciantes; prática pedagógica.

ABSTRACT

This article discusses research produced in Masters history teachers with early career working in adult education, aiming at understanding how they build their teaching and their students and understand the specifics of this teaching modality. Data collection involved classroom observation and interviews with four teachers of history, with a maximum of 01 to 05 years of teaching experience in the classroom worked attend State of Minas Gerais in the municipality of Belo Horizonte. As for the results, we found that teachers were not given during the initial training, information about this type of education so the first contact with this audience gave himself up at the school. Building on their previous experiences, dialogue with teachers and school personnel practices built where they worked they thought was most appropriate for their students. Thus, lacked specific training to work in the EJA and paths built into their practices and perceptions about this game and gave up their students in different ways. Some, through their own experience, marked by trial and error, sought to build practices that fit the public other than that of mainstream education, others, however, failed to realize the specifics of this type of teaching practices and materials spanning regular education. We believe that work brings contributions to the field in that starting from such professionals as they work and understand its action, this research aims to show how one can look more adequately meet the demands of teacher education.

Keywords: EJA; beginning teachers; pedagogical practice.

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta parte de reflexões produzidas em pesquisa de mestrado que investigou como os professores de história em início de carreira docente constroem suas práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos levando em consideração que, segundo dados do INEP, muitos dos professores que atendem á EJA apontam nunca terem recebido nenhuma formação específica para atuar em tal modalidade de ensino.

Essa pesquisa buscou investigar a construção da prática pedagógica dos professores de história, iniciantes que atuam na Educação de Jovens, buscando compreender as estratégias utilizadas para tal construção bem como as visões por eles construídas sobre seus educandos e essa modalidade. Como exposto por Antônia Brito (2007), “discutir a formação de professores implica revisar a compreensão da prática pedagógica” (p.49). De modo inverso, essa pesquisa pretende, ao refletir sobre a prática pedagógica de professores de história iniciantes que atuam na EJA, ouvindo os sujeitos da pesquisa, contribuir para a reflexão sobre formação inicial docente.

FORMAÇÃO INICIAL E PROFESSOR INICIANTE

É no início da carreira docente que os professores acumulam o que Tardif (2002) chama de experiência fundamental. O professor iniciante é definido pelo autor pelos cinco primeiros anos de atuação docente (p.51). A partir de sua iniciação os professores devem aprender a docência na prática. Assim, tal experiência tende a se transformar, em seguida, numa maneira pessoal de ensinar, em *habitus*, em traços da personalidade profissional. O *habitus* poderá dar origem a uma “personalidade profissional” que se manifesta através de um “saber-ser” e de um “saber-fazer” pessoais validados pelo trabalho cotidiano (TARDIF, 2002, p.49).

Perrenoud (1993) aponta que a noção de *habitus*, elaborada por Bourdieu, gira em torno da ideia de que é este uma “gramática geradora da prática”, sendo formado, portanto, por uma rotina prática mas também por esquemas de ação. Bourdieu afirma ser esse um

“sistema de disposições duradouras e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona, em cada momento, como matriz de percepções, de apreciações e de ações, e torna possível a concretização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma natureza” (BOURDIEU, apud PERRENOUD, 1993, p.39).

Assim, o *habitus* é uma mistura da improvisação, necessária e desenvolvida ao longo da prática docente, e de *modelos de ação* reconhecidos e adquiridos pelo educador.

Perrenoud, esclarece que a prática pedagógica não é uma “concretização de receitas, modelos didáticos, esquemas conscientes de ação” ou seja, não é a perpetuação de uma “receita”, de modelos de ações que devem ser realizados em uma certa sequência (1993, p.35

e 37). Apesar de lançar mão de certos modelos didáticos, a ação pedagógica é dirigida pelo *habitus* do professor “esse conjunto de esquemas que permite engendrar uma infinidade de práticas adaptadas a situações sempre renovadas sem nunca se constituir em princípios explícitos” (PERRENOUD, 1993. p.39). A partir de tais ideias, Perrenoud, conclui que a prática pedagógica em sala de aula não se dá mediante apenas teorias e regras de ações ou “receitas”, sendo ela bem mais que isso, estando a prática ligada ao produto do *habitus* (PERRENOUD, 1993, pp. 40-42).

Assim, para Tardif, os saberes dos professores são temporais, ou seja, são adquiridos através do tempo. Nesse sentido, entre outras coisas, “os primeiros anos da prática profissional são decisivos para aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento de rotinas de trabalho, ou seja, na estruturação da prática profissional” (TARDIF, 2002.p.261). Os professores aprendem a trabalhar na prática e é durante esta, principalmente em sua fase inicial, que seus saberes práticos são construídos.

A partir do desenvolvimento de sua prática surgem questionamentos e surpresas para o educador que, muitas vezes, mesmo de forma involuntária, é levado a questionar suas intenções, seus valores e maneiras de fazer. A partir de uma relação com outros professores e do confronto de saberes produzidos pela experiência coletiva é que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade

O relacionamento do jovem professor com professores experientes, os colegas com os quais trabalhamos diariamente ou no contexto de projetos pedagógicos de duração mais longa, o treinamento e a formação de estagiários e de professores iniciantes, todas essas são situações que permitem objetivar os saberes da experiência (TARDIF, 2002. P.52).

É em tais momentos de diálogo e troca entre os docentes que os professores, principalmente os que iniciam a construção de sua prática pedagógica, tomam consciência de seus saberes experienciais, uma vez que devem transmiti-los e, portanto, objetivá-lo em parte. Tal ação se dá mediante a reflexão sobre sua prática pedagógica. Assim, a construção da prática docente se dá, portanto, a partir das fontes e conhecimentos adquiridos durante a formação inicial do professor, chamado por Tardif (2002) de saber da formação profissional, disciplinar e curricular bem como de seus momentos práticos, momentos de construção, ou seja, dos saberes adquiridos mediante a experiência, a ação prática.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A Constituição brasileira de 1988, conhecida como “Constituição Cidadã”, define no artigo 205 a educação como um direito de todos e no artigo 208 a garantia pelo Estado do “ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. A LDB complementa e garante tal direito à educação de jovens e adultos ao

estabelecer no Artigo 4 inciso VI “oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando”; e no inciso VII, “oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola” (SOARES, 2005, pp.275 e 284).

A EJA como “direito para toda a vida” deveria possibilitar a seus educandos, independente do nível de ensino, uma oportunidade de aprendizagem flexível que atenda à demanda desse educando trabalhador, marcada por uma trajetória de exclusões, valorizando os saberes experienciais e não apenas o conteúdo do ensino regular, desempenhando assim uma função reparadora.

A EJA é compreendida nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade que deve promover “a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida” sendo esta uma “função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora” (BRASIL, CNE, 2000, p.11). Ao contrário do que é esperado da Educação de Jovens e Adultos, como posto nas diretrizes dessa modalidade, Eiterer e Reis (2009), ao trabalhar a história e desenvolvimento da EJA no Brasil, sinalizam que existem marcos regulatórios do processo de escolarização de adultos sendo que esses, muitas vezes, são traduzidos em uma visão compensatória.

Infelizmente, a partir de estudos sobre a história da EJA as autoras constataram que tal modalidade se caracteriza, muitas vezes, pela reprodução e transferência, de forma empobrecida, de métodos e currículos voltados para a educação de crianças (EITERER; REIS, 2009).

A defesa de Arroyo (2005) é que a EJA se configure e seja reconhecida como um direito e, portanto, como um dever público. Além disso, Arroyo salienta que é necessário entender a trajetória e a especificidade do aluno de EJA e suas vidas inconstantes para que de fato seu direito à educação seja assegurado. Sistemas rígidos de educação acabam excluindo o aluno jovem e adulto do sistema escolar.

Para definir a especificidade da EJA, é necessário que os professores considerem o contexto cultural dos alunos trabalhadores como uma ponte para o conhecimento que a escola pode lhes proporcionar. Assim, a partir dos saberes próprios e do cotidiano desses educandos pode-se tornar mais efetivo o aprendizado escolar, superando os “conflitos” e os “fracassos escolares” que acabam levando a um alto índice de evasão (COMISSÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 1994, apud GADDOTI e ROMÃO, 2000, p.120).

Na educação de adultos, o conhecimento que cada aluno traz deve ser valorizado, “reconhecendo a importância do aluno como sujeito de sua própria aprendizagem e enfatizando aspectos mais metodológicos no tratamento do conteúdo, que teria papel secundarizado” (SIMÕES; EITERER, 2005). Daí a importância do diálogo em sala de aula,

para que o professor possa considerar o conhecimento prévio do educando trabalhando com ele para a construção de novos conhecimentos.

Sampaio (2005), aponta que além dos saberes necessários reconhecidos e utilizados por todos os professores, independente de sua modalidade de ensino, existem alguns pontos a mais que devem ser conhecidos pelos que trabalham com a modalidade EJA. A partir de Ribeiro (1999) e Fávero, Rummert e Vargas (1999) a autora aponta que, além dos saberes gerais, é fundamental “conhecer as necessidades de aprendizagem características da idade adulta e da condição de trabalhadores e desenvolver competências para atuar com novas formas de organização do espaço-tempo escolar”. É necessário um reconhecimento por parte dos professores de que “se trata de adultos trabalhadores e esse componente do trabalho é fundamental para basear as escolhas pedagógicas”, assim como uma “compreensão dos processos de construção de conhecimento pelos adultos em processos de aprendizagem não escolares” (SAMPAIO, 2005).

A participação e permanência do educando é uma resposta, em grande parte, à prática pedagógica desenvolvida no espaço escolar pelo educador. Se esta não for condizente com a realidade e com as expectativas desse público, a EJA não estará cumprindo sua função.

Assim, como apresentado pelo Relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos da UNESCO, o grande desafio da EJA é “gerar e manter o entusiasmo para aprender”. “A motivação depende da oferta de conteúdo relevante, que aborde os contextos e as esperanças dos educandos adultos” (p.80). Assim faz-se necessário que o educador da EJA esteja atento às demandas do educando jovem e adulto para assim construir sua prática e selecionar o que será relevante para a aprendizagem desse público.

Não basta proclamar o direito à educação; deve-se garanti-lo mediante estratégias de inclusão, de qualidade, entre outros, que permitam ao educando permanecer na escola e não ser excluído como, provavelmente, já foi em sua infância. A hipótese desse trabalho é a de que a EJA possui suas especificidades e é só a partir do respeito a essas que ela de fato poderá ser usufruída plenamente como direito. E é a partir de profissionais formados para atuarem com tal modalidade que teremos a compreensão e o respeito às suas especificidades.

De acordo com Leôncio Soares (2005), a garantia das condições de acesso e permanência dos alunos da EJA a essa modalidade está relacionada à qualidade do trabalho pedagógico realizado, sendo a formação do professor um componente importante. Novamente, em convergência ao que fora posto por Soares, a VI CONFITEA, a partir de 156 países membros da UNESCO, em 2009, consolida um documento intitulado “Marco de acción de Belém” afirmando que a qualidade da aprendizagem e educação de jovens e adultos está, entre outras coisas, relacionada com a formação do professor.

Mas, ao contrário do que é esperado do educador, para que a educação de jovens e adultos possa ser considerada uma educação de qualidade, “em muitos casos, os educadores de adultos foram inadequadamente treinados, possuem formação mínima, não são

adequadamente remunerados e trabalham em condições desfavoráveis educacionalmente” (UNESCO, Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos, 2010. p.93)

Para tanto, é indispensável a formação de educadores que saibam lidar com as especificidades desse público e modalidade de ensino. Além disso, tornam-se necessárias a organização de um currículo, a produção de material didático apropriado e a criação de estratégias de ensino apropriadas para as demandas de tal público (SIMÕES; EITERER, 2005). Como estabelecido nas Diretrizes da EJA, "cabe também às instituições formadoras o papel de propiciar uma profissionalização e qualificação de docentes dentro de um projeto pedagógico em que as diretrizes considerem os perfis dos destinatários da EJA” (CNE, 2000, p.28).

Pensar no reconhecimento da educação de jovens e adultos como uma modalidade de educação é pensar a formação de profissionais que trabalham com tal grupo. Soares e Vieira (2009), ao refletirem sobre as trajetórias de formação de educadores da EJA, pontuam que a preocupação com a formação de professores é destacada em diversos estudos realizados sobre a história da Educação de Jovens e Adultos. Segundo os autores, desde a primeira Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos, de 1947, foram feitas críticas sistemáticas à falta de preparação adequada dos professores que atuavam com esse público.

Haddad e Di Pierro apontam que em 1958 no II Congresso Nacional de Educação de Adultos “percebia-se uma grande preocupação dos educadores em redefinir as características específicas e um espaço próprio para essa modalidade de ensino” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.112). A partir desse congresso, a relevância dada à necessidade de se rediscutir as formas e conteúdos da educação de adultos fez com que, a partir de então, a formação e a profissionalização do educador viessem a ocupar um espaço importante nas discussões teóricas da área (SOARES; VIEIRA, 2009 p.154). Podemos perceber isto em legislações e diretrizes recentes referentes à educação de jovens e adultos.

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, CNE, 2000, p.56).

Como apresentado pelo Conselho Nacional de Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a EJA, por tratar de um público específico, com demandas e características diferenciadas das crianças, requerem um processo educativo diferenciado. Para tanto, é necessário que existam educadores que reconheçam a complexidade de tal modalidade. Porém, Soares e Vieira (2009) questionam em que medida

tais proposições têm se efetivado em políticas voltadas à formação, inicial e continuada, do professor que atuará com esse público específico.

A ausência de uma política de formação específica para o trabalho com jovens e adultos e, sobretudo, de um processo de formação/autoformação permanente dificulta os avanços necessários na consolidação efetiva dos direitos educacionais garantidos constitucionalmente (SOARES; VIEIRA, 2009, p. 156).

Porém, como afirma Laffin, “ainda são poucas as instituições brasileiras que oferecem tal formação, ficando a mesma por conta da formação em serviço das redes de ensino” (2006,p.35). Para que a educação de jovens e adultos, como um direito, possa de fato cumprir o seu papel assegurando aos cidadãos uma educação crítica, reflexiva, que proporcione ao educando a apropriação, a criação e a aquisição de novas competências, potencializando o sujeito nas suas diversas dimensões, é importante conhecer e refletir sobre como a EJA vem se configurando na prática a partir do conhecimento da construção da prática pedagógica do educador. Como já anunciado, é esta a intenção desta pesquisa.

Laffin ao desenvolver a tese em que analisa o ser professor da Educação de Jovens e Adultos na perspectiva do educador como intelectual crítico, atesta que as análises realizadas sobre o professor que atua na EJA são voltadas para um professor ideal, abordando as competências desejadas nesse docente bem como em sua prática e não o professor real, o professor que atua de fato na sala de aula, em sua prática docente cotidiana. Assim, a autora chama a atenção para a necessidade da análise sobre a prática docente considerando a “ação, o registro e as falas do professor e das professoras, permitindo aproximar os estudos e as pesquisas do movimento de produção da prática cotidiana, na qual os próprios docentes também se produzem, considerando suas generalidades e singularidades” (LAFFIN, 2006, p.68).

O trabalho de pesquisa que apresentamos se propõe a dar voz ao docente para conhecer e partir do que tais profissionais realmente fazem e compreendem de sua ação pode-se pensar nas demandas da formação docente.

METODOLOGIA

Tendo em vista a natureza do problema deste estudo, utilizamos a pesquisa qualitativa. No processo de coleta de dados utilizamos procedimentos metodológicos que envolveram a observação e entrevista. A escolha de tais procedimentos se deu por acreditarmos que estes permitem maior aproximação com os fatos investigados, possibilitando acercar-nos da

construção da prática pedagógica de professores iniciantes e da visão que eles possuem desta, bem como da modalidade em que atuam.

A pesquisa teve como sujeitos quatro professores de História, com um a, no máximo, cinco anos de experiência docente, que atuam na modalidade EJA presencial da Rede Estadual de Minas Gerais do município de Belo Horizonte. A escolha do tema se deu devido à experiência anterior das autoras nesta área de ensino no Programa de Educação de Jovens e Adultos da UFMG.

Vale lembrar que os professores em questão foram informados dos objetivos da pesquisa e, portanto, das observações e entrevistas a serem realizadas. Garantimos a eles que as informações obtidas seriam utilizadas, exclusivamente, para fins de pesquisa. E, então, por se tratar de professores de História, optamos, entre outras possibilidades, por escolher nomes de deuses gregos já que esses apresentam características definidoras de suas ações e personalidades procurando estabelecer, minimamente, alguma ligação com os nomes dos deuses gregos que lhes foram atribuídos. Assim escolhemos Hera, Apolo, Dionísio e Hermes. Lembramos, porém, que aos Deuses gregos é atribuída uma série de características e relações que não serão aqui discutidas. Faremos uma generalização e focaremos em um de seus variados aspectos para justificarmos a escolha destes para nomeação dos discentes acompanhados.

Apresentados os professores entrevistados, como forma de sistematizar os dados pessoais e do acompanhamento, agrupamo-los em um quadro como se vê abaixo:

Quadro 1 - Dados pessoais dos entrevistados

Professor	Idade	Estado civil	Ano da formatura	Tempo de atuação na educação	Tempo de atuação na EJA
Hera	26 anos	solteira	2º semestre 2009	1 ano e 3 meses	1 ano e 3 meses.
Apolo	26 anos	solteiro	1º semestre 2008	2 anos e 9 meses	1 ano e 6 meses
Dionísio	30 anos	casado	1º semestre 2006	4 anos 8 meses	10 meses
Hermes	28 anos	solteiro	2º semestre de 2008	2 anos e 6 meses	7 meses

Fonte: Elaboração própria.

A CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA SEGUNDO OS PRÓPRIOS DOCENTES

Formação acadêmica

Segundo a maioria dos docentes acompanhados nesta pesquisa, a formação acadêmica não lhes proporcionou conhecimento suficiente para trabalharem na educação de jovens e adultos. Muitos foram saber o que era EJA já nas escolas, quando designados para atuar nesta modalidade de ensino. Eis o que nos disse um deles: *"Eu formei em 2006, fui saber o que era EJA em 2009. Eu ouvi a palavra EJA em 2007 porque eu sabia que tinha turmas na minha escola que participavam da EJA, mas eu achava que era um projeto como qualquer outro"* (Dionísio).

Opinião semelhante apresentou a professora Hera. A graduação apenas lhe possibilitou a formação e o conhecimento de conteúdos históricos a serem ministrados.

"Bom, na faculdade não ensina dar aula pra EJA. Na faculdade ensina o que foi a história, como foi a primeira e a segunda guerra, o que foi a ditadura, o que foi a guerra fria. Nunca ensina a dar aula e, também, nem fala "oh no quinto ano ensino fundamental tem que estudar isso". Isso não! Isso a gente aprende dentro da sala de aula, isso a gente aprende dentro da escola" (Hera).

Segundo Hera, sua formação inicial não contribuiu especificamente para atuação na EJA. Foi na prática, no dia a dia, e conversando com colegas da escola, que também atuavam nessa modalidade, em que ela se apoiou. Ocorrendo, assim, o que Hera chamou de, *"troca de conhecimento"*.

O mesmo nos relatou Dionísio neste trecho

*Na formação acadêmica, o conhecimento que a gente tinha era aquele tipo de conhecimento bem pontual. Era aquele tipo de **conhecimento de conteúdos**: idade antiga, idade média, moderna e contemporânea. Então a gente sabia o conteúdo, mas a maneira de aplicar, nem pro ensino regular a gente teve instrumentalização nenhuma e nem pro EJA"* (Dionísio).

Por isso, em estudos recentes, apresentados no XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Barreto (2010) e Marin (2010) também denunciavam a presença de um percentual bem menor das disciplinas voltadas para a formação prática com relação às disciplinas de formação teórica. Alguns cursos chegam a ter apenas 10% de disciplinas ligadas à formação específica para o magistério (BARRETO, 2010, p.195).

Como já apresentado na literatura, Hera e Dionísio evidenciaram a predominância do conteúdo teórico, no caso de História, sobre as disciplinas pedagógicas. Eles consideram que não foram preparados para tal fazer pedagógico. Assim, essa defasagem será sanada, na prática, no próprio espaço escolar.

Guarniere, em texto sobre o início da carreira docente (2005), destaca implicações decorrentes da inserção no mundo do trabalho, dos professores iniciantes, em relação ao

processo de aprender a ensinar. Uma delas, como também indicado acima pelos docentes, afirma que apenas no exercício da profissão se consolida o processo de transformar-se professor. Portanto, é na prática docente e seus percursos que o licenciado, de fato, se profissionaliza. Segundo a autora, “tal construção ocorre à medida que o professor vai efetivando a articulação entre o conhecimento teórico-acadêmico e o contexto escolar com a prática docente” (GUARNIERE, 2005, p.5).

O professor Apolo, outro participante desta pesquisa, também comentou que conheceu a EJA ainda na graduação, mas de forma bastante superficial e baseada no *sensu comum*. De acordo com o educador, alguns colegas da graduação fizeram estágio obrigatório em instituições que trabalhavam com EJA, como mostra este trecho

"Tinha colegas de classe, que nos estágios obrigatórios fizeram estágio em turma de EJA. Então eles colocavam que era interessante, colocavam um pouco como era o trabalho, mas mais pelo fato da experiência dos alunos do que da própria instituição tá trazendo o conteúdo pra tá abordando" (Apolo).

Como vimos acima, segundo esse professor, seu conhecimento sobre EJA foi superficial. Na graduação, a instituição responsável por sua formação não trabalhou nem problematizou essa forma de ensino. As informações sobre essa modalidade de ensino vêm sendo adquiridas no próprio espaço escolar.

Destoando dos demais docentes pesquisados, Hermes afirmou, primeiramente, que sua formação inicial contribuíra bastante para sua ação na EJA, pois, segundo ele, um dos seus professores da graduação dava aula nessa e relatava sua experiência. Senão, vejamos

"Contribuiu bastante. Até mesmo dentro de sala, tinha um professor nosso que ele comentava muito o que era EJA, ele mesmo dava aula no EJA. Então, ele, automaticamente, já nos preparou pra encarar a EJA, entendeu?[...] Mas não foi aquela coisa assim... aquele período falando sobre EJA, mas tivemos bastante coisas falando sobre a EJA e tal" (Hermes).

Por outro lado, ele admite que esses relatos não eram sistematizados, não abordando, de fato, a modalidade e suas especificidades. E, quando solicitado que esclarecesse o que era trabalhado sobre a modalidade, o que era *"bastante coisa"*, ele acabou apontando o que Apolo havia apresentado, portanto, enfatizou a visão de *sensu comum*, superficial, sobre a modalidade.

Comentava que EJA era alunos mais velhos, alunos que tinha família... Tinha que ser mais cauteloso com EJA. Você não podia cobrar muito deles, porque, automaticamente, eles não iam segurar aquilo muito. Eles não iam conseguir fazer

tudo que você pedir, entendeu? Então foi um contato que eu tive assim, em termos, com um professor nos ensinando (Hermes).

Quanto à definição do que seria ser mais *cauteloso*, ele referiu-se à cobrança ser menor, à apresentação de atividades mais fáceis, mas não compreendendo que esta poderia referir-se a dificuldade dos alunos em realizar atividades fora do espaço escolar, ante suas trajetórias de vida. Senão vejamos

Foi focado mais isso. Até mesmo um trabalho que a gente não poderia fazer, um trabalho imenso. Prova deveria ser uma prova com mais gravura, mostrando pra ele claramente as questões ali que poderia responder, que poderia estar certo e tal. [...] Única coisa que eles focavam mesmo é isso, que a gente não poderia cobrar e tal. Então eu não tive aquela coisa assim, uma aula, duas, três, quatro focando isso, como você ia lidar com EJA (Hermes).

Como vimos, ele realçou que não houve um foco desenvolvido, ao longo das aulas, para se trabalhar com essa modalidade de ensino, mas sim relatos do seu professor que lhe serviram para um conhecimento e contato inicial.

A inserção na EJA

Com a pergunta: *como passaram a atuar na EJA?*, iniciamos as entrevistas com os docentes participantes deste estudo. A resposta de Hera, como a dos demais entrevistados, perpassou pela ideia do acaso.

Assim que eu formei imaginei que eu ia dar aula só para o médio e fundamental. Aí nos primeiros dias eu dei minhas aulas [...]e no outro dia o diretor falou: “Hera vai ter que dar aula pro EJA” Falei assim: “Que é EJA?” Ai “EJA é estudo pra jovens adultos”. Aí sim eu fui saber o quê que era EJA. Ai eu pensei assim: “Quê que eu vou dar? Que eu não sei...que é isso” (Hera).

Mas, mesmo desconhecendo a EJA, salientou Hera, foi o diretor quem a direcionou

Aí eu tive que sentar com o diretor. O diretor falou: “As mesmas coisas que você for trabalhar com o ensino fundamental, são os mesmos materiais que você vai trabalhar com EJA. E aí foi assim que eu comecei a dar aula pra EJA (Hera).

Assim, conforme assinalou a docente, ela foi instruída a desenvolver a mesma prática desempenhada no ensino regular, sendo sugerido, inclusive, o uso dos mesmos materiais didáticos. A fala do diretor a que ela se remete demonstrou desconhecimento ou desconsideração quanto às especificidades dessa modalidade. Assim, a professora, recém-

formada, foi levada a uma mera transposição, tão criticada pela literatura já apresentada nesta pesquisa.

Contudo, situação semelhante observamos nos depoimentos dos demais professores pesquisados. Eles, também, ingressaram na EJA, de certa forma, por acaso

*Eu como designado não tenho opção de escolher turma, então foi o que sobrou. As aulas, as turmas, já estavam designadas. Então, quem escolhe aqui na escola são os professores que já tem mais tempo no Estado, teoricamente, as melhores turmas são do EJA. Os **professores mais antigos também preferem a EJA**, então, pegaram aquelas aulas e **sobraram** algumas turmas para mim (Apolo).*

*Foi via designação. Aí teve o processo de designação, normal... Não sabia o que era EJA. Tinha ouvido comentários que EJA era uma sala diferente, a faixa etária era diferente, mas não tinha tido nenhum contato. Então **caí** na EJA (Dionísio).*

Assim como Apolo e Dionísio, Hermes salientou que algumas aulas da EJA *sobraram* para ele. Isso porque a carga horária dos professores concursados ou efetivos, que têm preferência nas escolhas das aulas, já estava preenchida. E assim ele *caiu*, sem instrução, conhecimento e preparação específica, na EJA da Rede de Ensino do Estado de Minas

*Aqui existem três professores de História [...] eles têm prioridade e eu, no caso, que sou designado, não tenho prioridade... [...] então **sobra pra mim o resto**, entendeu? E foi o que aconteceu porque **eu caí na EJA assim sem saber**[...] (Hermes)*

Ele ressaltou que não recebera por parte da escola informações quanto à EJA tendo que ir buscá-las por conta própria. Foi através de conversas com seus colegas e com a coordenação da escola que ele chegou a um *consenso*. Também serviu-se de uma apostila, já utilizada por uma docente que atuava nessa modalidade de ensino, como um material padrão para seu trabalho ali. Ao referir-se a essa apostila, ele afirmou

*Aí eu estudei e aprofundei mais nela e tal, porque na EJA eu não posso ser radical, mas eu não posso ser, automaticamente, bobo pra passar coisas pra eles. Então eu tive, eu tenho né, que **acompanhar aquela apostila assim... "ao pé da letra"**. Porque a professora já acompanhava a apostila com os meninos, com a turma de EJA (Hermes).*

Além da apostila, referiu-se, na entrevista, diversas vezes, a instruções recebidas e a conversas com professores que já atuavam na EJA, principalmente, com a professora que o instruiu a respeito do trabalho e do material utilizado nessas turmas.

Também o entrevistado Apolo relatou ter adquirido conhecimento sobre a EJA dialogando com demais docentes e na própria experiência do dia a dia.

Então um pouco da experiência que eu tive veio com o tempo, como o diálogo com outros professores, experiências passadas, pra tá me adaptando a esse tipo de modalidade de ensino que requer um professor mais atencioso, que procura abordar um conteúdo diferente pra ele, específico pra ele, dedica um pouco mais pra eles (Apolo).

Como já destacado aqui e percebido no depoimento dos docentes, é na relação com outros profissionais e no confronto de saberes produzidos pela experiência coletiva que os saberes experienciais adquirem certa objetividade, diz Tardif

O relacionamento do jovem professor com professores experientes, os colegas com os quais trabalhamos diariamente ou no contexto de projetos pedagógicos de duração mais longa, o treinamento e a formação de estagiários e de professores iniciantes, todas essas são situações que permitem objetivar os saberes da experiência (TARDIF, 2002, p.52).

Concluindo, os momentos de diálogo e troca de experiências, principalmente para os iniciantes na docência, permitem a eles tomar consciência de seus saberes experienciais uma vez que devem transmiti-los e, portanto, objetivá-los.

CONSIDERAÇÕES

Temos consciência de que os resultados obtidos não podem ser generalizados em toda a Rede Estadual de Minas Gerais, por se tratar de apenas quatro casos apresentados. Isso não significa, no entanto, que não possamos inferir algumas conclusões.

Como todos os sujeitos da pesquisa eram professores de História iniciantes e atuavam na educação de jovens e adultos, identificamos, em seus relatos, alguns aspectos comuns dentre eles e que foram apresentados nesse artigo. A saber:

- Ausência de formação específica, e/ou de cursos de formação relativos à EJA;
- Inserção na EJA, marcada pelo acaso (designações) e desconhecimento dessa modalidade de ensino;
- Valorização dos diálogos estabelecidos com docentes mais experientes ou membros da direção escolar como forma de conhecimento dessa modalidade de ensino e de orientação da prática pedagógica;

Todavia, embora os docentes apresentassem algumas semelhanças, como já o dissemos, quanto à inserção escolar, à formação acadêmica, à percepção dos alunos e às dificuldades no exercício do trabalho, verificamos que a prática ali desenvolvida por eles, em decorrência da percepção que acabavam construindo de tal modalidade e seus sujeitos, ao longo de sua experiência, era distinta.

Esse quadro nos mostra que cada história de vida, cada percurso, cada processo de formação, enfim, cada professor trilha um caminho. Diríamos, ainda, que esses docentes, mesmo sem formação específica, perceberam, alguns mais e outros menos, ao longo da experiência, as diferenças dessa modalidade de ensino em relação ao ensino regular. E, assim, puderam criar e desenvolver uma prática, que julgavam ser a mais adequada, com o intuito de atender às demandas desse público diferenciado.

Reconhecemos, porém que a construção dessa prática é permeada por tensões e contradição geradas ao longo de seu desenvolvimento. Concepções equivocadas e estereotipadas do aluno e da modalidade são parte dessa construção da prática na EJA marcada por espontaneísmos e ausência de formação específica, como mostrados nessa pesquisa.

Desse modo, esta pesquisa nos mostrou que o sentido político e pedagógico da EJA, como evidenciado na literatura, poderá vir a ser desenvolvido, ou não, dependendo da percepção do docente sobre essa modalidade e sobre seus educandos. Vimos que essa concepção, como demonstrado na análise das entrevistas, não se ligava à formação inicial dos pesquisados, já que o contato deles com essa modalidade se deu em serviço. Assim, foi a própria experiência dos docentes que acabou por conduzi-los, por orientar o trabalho nessa modalidade. Portanto, mediante práticas ora bem-sucedidas, ora fracassadas é que encontravam estratégias que julgavam melhor para o trabalho na educação de jovens e adultos. Tanto as instituições de ensino superior, quanto as instituições nas quais esses docentes passaram a atuar não lhes ofereceram nenhum processo de formação específica e nenhum espaço para a discussão das demandas e práticas específicas da EJA.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogos** na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Trabalho docente e modelos de formação: velhos e novos embates e representações. In: DALBEN, Ângela Imaculada et. al (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 288-306. (Coleção Didática e Prática de Ensino. Livro 4).

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº. 11/2000, de 10 de maio de 2000. **Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, DF: 10 de maio de 2000.

BRITO, Antônia. Sobre a Formação e a Prática Pedagógica: o Saber, o Saber-ser e o Saber-fazer no Exercício Profissional. In: MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho (Org.). **Formação e prática pedagógica: diferentes contextos de análises**. Teresina: EDUFPI, 2007. p.47-62.

CONFITEA VI. **Marco de acción de Belém**. Brasil, Belém, 4 de diciembre de 2009. Disponível em: < <http://www.comiunesco.org.pe/doc/09/confitea09.pdf>>. Acesso em: 30 de março. 2010.

EITERER, Carmem; REIS, Sônia. Educação de Jovens e adultos: entre regulação e emancipação. In: SOARES, Leôncio; SILVA, Isabel (Orgs.). **Sujeitos da Educação e processos de sociabilidade: os sentidos da experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 179-215.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José (Orgs.). Diretrizes nacionais. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José. **Educação de Jovens e Adultos: Teoria, prática e proposta**. 2.ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000. p. 119-129. (Guia da escola cidadã; v.5).

GUARNIERE, Maria Regina. O início da carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: GUARNIERE, Maria Regina (Org.). **Aprendendo a Ensinar: o caminho suave da docência**. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados; Araraquara, SP: programa de Pós- graduação em Educação escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESCO, 2005. p. 5-23. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 75).

_____; DI PIERRO. **Escolarização de jovens e adultos**. *Revista Brasileira de Educação*. Nº12, 2000. p.108-194.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. **A Constituição da docência entre professores de escolarização inicial de jovens e adultos**. 2006.216f. Tese. (Doutorado em Educação) - Programa de pós-graduação em educação, UFSC, Florianópolis.

MARIN, Alda Junqueira. O trabalho docente: uma “caixa-preta” para os professores. In: DALBEN, Ângela Imaculada et. al (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 288-306. (Coleção Didática e Prática de Ensino. Livro 4).

PERRENOUD, Philippe. **Práticas Pedagógicas, Profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**.1.ed. Portugal:Dom Quixote, 1993.

SAMPAIO, Marisa Narcizo. **Alguns saberes necessários para professoras e professores de Jovens e Adultos**. Anped. GT: Formação de Professores/ n.08, 2005. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/gt08.htm>>. Acesso em: 26 maio. 2010.

SIMÕES, Ana Maria e EITERER, Carmem Lucia. A didática na EJA: Contribuições da epistemologia de Gastos Bachelard. In:SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogos** na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 169-184.

SOARES, Leôncio. **Do direito à educação à formação do educando de jovens e adultos**. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino

(Orgs.). **Diálogos** na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 273-289.

_____; VIERIRA, Maria Clarisse. Trajetórias de formação: contribuições da Educação Popular à configuração das práticas de Educação de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leôncio e SILVA, Isabel (Orgs.). **Sujeitos da Educação e processos de sociabilidade**: os sentidos da experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 153-178 .

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e Formação Profissional**. 5.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

UNESCO, **Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos**. Brasília : UNESCO, 2010.156 p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001886/188644por.pdf>>. Acesso em: 30 de março. 2011.