



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - CAJAZEIRAS
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
CURSO: LICENCIATURA EM PEDAGOGIA TURNO: NOITE



**PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS - EJA**

CAJAZEIRAS

2023

RAQUEL LEÃO DE BASTOS

**PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS - EJA**

Monografia apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Unidade Acadêmica de Educação da Universidade Federal de Campina Grande, campus Cajazeiras, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Dorgival
Gonçalves Fernandes

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação-(CIP)

B327p	<p>Bastos, Raquel Leão de. Práticas docentes no ensino de História na Educação de Jovens e Adultos - EJA / Raquel Leão de Bastos. – Cajazeiras, 2023. 76f. : il. Color. Bibliografia.</p> <p>Orientador: Prof. Dr. Dorgival Gonçalves Fernandes. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) UFCG/CFP, 2023.</p> <p>1. Educação de Jovens e Adultos- Cajazeiras- Município- Paraíba. 2. Saberes pedagógicos. 3. Professor de História- EJA. 4. Ensino de História. 5. Formação de professor. 6. Currículo. 7. História- Prática docente. I. Fernandes, Dorgival Gonçalves. II. Título.</p>
UFCG/CFP/BS	CDU – 374.7

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Denize Santos Saraiva Lourenço CRB/15-046

RAQUEL LEÃO DE BASTOS

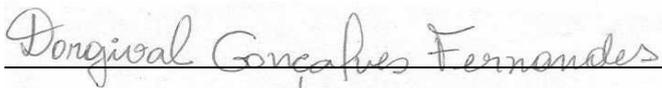
PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA

Monografia apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Unidade Acadêmica de Educação da Universidade Federal de Campina Grande, campus Cajazeiras, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Dorgival Gonçalves Fernandes

Aprovado em 07/11/2023

BANCA EXAMINADORA



Orientador: Dr. Dorgival Gonçalves Fernandes



Examinadora Titular I: Dr^a.: Edinaura Almeida de Araújo



Examinadora Titular II: Dr^a.: Janaína Valéria Pinto Camilo

 Documento assinado digitalmente
KASSIA MOTA DE SOUSA
Data: 14/11/2023 22:07:30-0300
Verifique em <https://validar.itb.gov.br>

Suplente: Dr^a.: Kássia Mota de Sousa

AGRADECIMENTO

Aos professores e professoras do Curso de Pedagogia do Centro de Formação de Professores (CFP) da Unidade Acadêmica de Educação (UAE), por suas dedicações e contribuições no nosso processo formativo.

Ao meu professor orientador, Dorgival Fernandes, não apenas pela orientação, mas pela paciência, compreensão e parceria frente aos desafios da pesquisa e da escrita, agradeço também imensamente por suas palavras de força e consolo nos momentos difíceis.

Aos meus colegas da graduação pelo companheirismo e partilha de conhecimentos.

Ao meu grupo “panelinha” que esteve ao meu lado em todo processo formativo da Pedagogia, agradeço imensamente por todos os momentos vividos ao lado de vocês – Airton Sousa; Kauanne Kadígina; Natália Vieira; Virna Dourado e Yara Santos.

A minha amada filha Ísis Leão e ao meu amado filho Isaac Leão, razões pelas quais me motivo mais e mais, todos os dias.

Ao meu esposo, Israel, meu maior incentivador, obrigada por acreditar em mim, por estar sempre ao meu lado, por ser meu companheiro, te amo.

Aos meus pais, Ângelo Bastos e Florice Leão, por serem pais maravilhosos, presentes até hoje em minha vida. Vocês me fortalecem, são exemplos de honestidade, luta e amor incondicional.

As minhas irmãs Ângela Leão e Mariana Leão, amo tanto vocês, minhas amigas, parceiras de todas as horas, obrigada por acreditarem em mim e por me incentivarem sempre.

Ao meu amado sobrinho Raphael e a minha amada sobrinha Alice, por fortalecerem minha caminhada acreditando na minha capacidade enquanto estudante e por estarem sempre ao meu lado.

A todos os meus ex-alunos(as) que, direta e indiretamente, me motivaram a continuar na vida acadêmica depois de tanto tempo afastada.

Aos meus ex-colegas de turma, da graduação em História de 1996.1, por fazerem parte do início da minha vida acadêmica, em especial a minha querida amiga Maria Betânia Fernandes, que partiu para o Reino de Deus, sempre acreditando em meu potencial.

Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo. Não há, por outro lado, diálogo, se não há humildade. A pronúncia do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante. O diálogo, como encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir, se rompe, se seus pólos (ou um deles) perdem a humildade (FREIRE, 1987).

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EJA	Educação de Jovens e Adultos
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
LGTIQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer ou Questionadores, Intersexuais, Assexuais
PPC	Proposta Pedagógica Curricular
CFP	Centro de Formação de Professores
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro Geográfico de Estatística
UFRN	Universidade Federal da Paraíba
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
EEEFM	Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio
EMEIEF	Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental
AEE	Atendimento Educacional Especializado
UACS	Unidade Acadêmica de Ciências Sociais
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais

RESUMO

A presente pesquisa tem o objetivo de analisar os modos de mobilização dos saberes pedagógicos, por parte dos professores de História da Educação de Jovens e Adultos – EJA do município de Cajazeiras – PB, para os desafios da prática docente. Para alcançarmos tal intento, elaboramos os seguintes objetivos específicos: identificar os saberes pedagógicos mobilizados pelos professores de História na EJA nas suas práticas docentes; discorrer sobre a formação de professores e suas relações com as especificidades da EJA; caracterizar as relações teórico-metodológicas entre o ensino de História e os saberes pedagógicos, a partir da prática docente dos professores de História que atuam na EJA da rede municipal do município de Cajazeiras. Nossa pesquisa foi realizada a partir de cinco entrevistas semiestruturadas, com docentes de História da rede pública de Cajazeiras, assumindo um caráter exploratório e qualitativo, como também procedemos com a observação participante no cotidiano das aulas de História desses professores (as), buscando problematizar nosso objeto. Entre os autores importantes para a construção do nosso referencial teórico, podemos apontar: Arroyo (2007); Alberi (2004); Bittencourt (2008); Brandão (2012); Freire (2011). Compreendemos que, mesmo diante de tantas propostas, mais políticas e progressistas de educação, ainda se enfrentam muitas dificuldades para que essas concepções pedagógicas possam ser, efetivamente, vivenciadas no cotidiano escolar, principalmente na Educação de Jovens e Adultos. Nossa pesquisa apontou que, mesmo a maioria dos professores expressando um discurso de práticas pedagógicas progressistas, ainda existem muitos entraves para que ela se concretize no cotidiano escolar, pois muitas experiências de ensino ainda se caracterizam com viés positivista e tradicional.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Formação de Professores e Currículo; Ensino de História; Saberes Pedagógicos; Práticas Docentes.

ABSTRACT

The present research aims to analyze the ways of mobilization of pedagogical knowledge by History teachers of Youth and Adult Education (EJA) in the county of Cajazeiras – PB, to face the challenges of teaching practice. To achieve this aim, we developed the following specific objectives: identify the pedagogical knowledge mobilized by History teachers at EJA in their teaching practices; discuss teacher training and its relationships with the specificities of EJA; characterize the theoretical-methodological relationships between History teaching and pedagogical knowledge, based on the teaching practice of History teachers who work at EJA in the municipal network of the municipality of Cajazeiras. Our research was carried out based on five semi-structured interviews, with History teachers from the public schools of Cajazeiras, assuming an exploratory and qualitative character, as well as proceeding with participant observation in the daily History classes of these teachers, seeking to problematize our object. Among the important authors for the construction of our theoretical framework, we can point out: Arroyo (2007); Alberi (2004); Bittencourt (2008); Brandão (2012); Freire (2011). We understand that, even in the face of so many more political and progressive proposals for education, many difficulties are still faced so that these pedagogical concepts can be effectively experienced in everyday school life, especially in Youth and Adult Education (EJA Program). Our research showed that, even though the majority of teachers express a discourse of progressive pedagogical practices, there are still many obstacles to this becoming a reality in everyday school life, as many teaching experiences are still characterized by a positivist and traditional bias.

Keywords: Youth and Adult Education; Teacher Training and Curriculum; Teaching History; Pedagogical Knowledge; Teaching Practices.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. SABERES DOCENTES DO PROFESSOR DE HISTÓRIA: CAMINHOS E POSSIBILIDADES	13
2.1. A construção da história como disciplina escolar	15
2.2. Políticas e processos de formação de professores de história	22
2.3. A EJA como modalidade de ensino e aprendizagem	28
2.4. Possibilidades de práticas educativas cidadãs na EJA	31
3. PERCURSOS METODOLÓGICOS	34
3.1. Entrevista semiestruturada e a Abordagem Qualitativa	34
3.2. Observar para investigar: Registros diários das práticas docentes	38
3.3. A cidade que “ensinou a Paraíba a ler”: contextualizando Cajazeiras	40
3.4. As escolas pesquisadas	45
3.4.1 E.E.E.F.M. Dom Moisés Coelho	45
3.4.2. E.M.E.I.E.F Cecília Meirelles	46
3.4.3. E.M.E.I.E.F. Costa e Silva	47
3.4.4 E.M.E.I.E.F. Crispim Coelho	48
3.5. Os sujeitos históricos da pesquisa	49
4. O FAZER PEDAGÓGICO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	54
4.1 Questões referentes ao ensino de história e práticas docentes na EJA	56
4.2. Análise dos dados apresentados pelos professores e observação das aulas	58
CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
REFERÊNCIAS	68
APÊNDICES	72

1 INTRODUÇÃO

Os cursos de formação de professores que atuam em disciplinas específicas da Educação Básica possuem em seus currículos eixos temáticos voltados para as práticas pedagógicas. Nesse sentido, como professora de história e hoje aluna concluinte do curso pedagogia, propomos o seguinte tema para nossa pesquisa: Práticas Docentes no Ensino de História na Educação de Jovens e Adultos – EJA. Nosso trabalho procura discutir a importância de práticas docentes humanizadas, pois acreditamos que essa discussão pode contribuir para a construção de uma educação transformadora, que busca “escutar” mais os alunos; dialogar com pessoas e saberes; e que sejam mais críticas e emancipatórias.

Nosso trabalho tem como objetivo geral analisar os modos de mobilização dos saberes pedagógicos, por parte dos professores de História da Educação de Jovens e Adultos – EJA para os desafios da prática docente. Já os objetivos específicos, são: identificar os saberes pedagógicos mobilizados pelos professores de História na EJA nas suas práticas docentes; discorrer sobre a formação de professores e suas relações com as especificidades da EJA; caracterizar as relações teórico-metodológicas entre o ensino de História e os saberes pedagógicos, a partir da prática docente dos professores de História que atuam na EJA da rede municipal do município de Cajazeiras.

Sendo professora de História, atuando no Ensino da Educação Básica (municipal, estadual e privada) de João Pessoa entre os anos 2000 e 2016, tanto nas etapas regulares do Ensino Fundamental e Médio, quanto na Educação de Jovens e Adultos, tenho buscado refletir acerca da prática educativa e nos resultados que nossas vivências profissionais têm apresentado em relação à formação dos alunos.

Durante os anos de 2001 e 2002, procurando dar continuidade às atividades acadêmicas, tivemos a oportunidade de cursar uma pós-graduação Lato sensu, Especialização em Educação Ambiental na Universidade Federal da Paraíba – UFPB, o que nos despertou quanto à importância da formação para além dos saberes da disciplina de História, apreendidos na formação inicial. Tal fato foi importante, pois estava sobrecarregada com o trabalho em sala de aula. Todavia, foi preciso dar uma parada na vida acadêmica tendo em vista trabalhar durante os três turnos diariamente. Logo após, continuamos a participar de cursos de formação continuada oferecidos pelo município, objetivando atualizações formativas conforme os novos paradigmas do campo da História e do campo de ensino da História. Tais cursos tornaram-se, assim, momentos de reflexão acerca dos saberes disciplinares da nossa formação inicial.

Essa experiência profissional docente se estendeu até o ano de 2016, quando foram encerrados os contratos com a Secretaria de Educação do Estado da Paraíba e a Secretaria de Educação Municipal de João Pessoa, pois precisamos mudar de cidade, e assim para ampliarmos nosso processo de formação buscamos nos aprofundar no campo de estudos da Pedagogia buscando mais aprendizagens sobre os saberes pedagógicos e as práticas educativas, com o intuito de ampliar nossos conhecimentos e otimizar as nossas intervenções no âmbito da educação. Assim, no ano de 2018 regressamos à universidade para cursar Pedagogia, na Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, campos de Cajazeiras-PB, o que nos proporcionou um vasto leque de experiências e leituras nos mais diversos temas pertinentes à Educação, tendo nos dedicado desde o início desse curso a participar de eventos acadêmicos da área da educação, pensando e escrevendo sobre a questão das práticas docentes.

O nosso interesse pelo Ensino de História deve-se ao fato da nossa formação inicial na graduação em História, como também o nosso interesse pelo Ensino de História na EJA com enfoque na formação e no trabalho docente. A caminhada formativa e profissional no campo da História e no Ensino de História na EJA nos deu respaldo para pensarmos o tema deste Trabalho de Conclusão de Curso, pois nos preocupam os caminhos que o sistema educativo brasileiro do Brasil vem percorrendo nos últimos anos. Assim sendo, a questão de pesquisa que orienta a construção deste TCC é a seguinte: Como os professores de História mobilizam os saberes pedagógicos mediante os desafios da prática docente na EJA?

Diante das questões e das informações apresentadas, entendemos que os caminhos que poderíamos percorrer não se encerrariam tão cedo, uma vez que as possibilidades teóricas e metodológicas para abordar tal fenômeno, poderiam ser infinitamente diversas; por isso, precisamos fazer escolhas e recortes para que nossa proposta se torne exequível no prazo previsto para sua conclusão. Assim, este Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, está dividido em uma introdução, três capítulos e as conclusões. No primeiro capítulo, discutimos sobre os saberes docentes do professor de história: caminhos e possibilidades, tendo como ponto de partida as reflexões de Tardif (2002), que discute a importância da correlação de saberes – disciplinares, curriculares, pedagógicos e experienciais. Este está organizado em quatro subtópicos: A Construção da História como disciplina escolar; Políticas e processos de formação de professores de História; A EJA como modalidade de ensino e aprendizagem e Possibilidades de práticas educativas cidadãs na EJA.

O Segundo capítulo dedica-se à discussão sobre os caminhos da pesquisa, apresentando elementos da entrevista semiestruturada e da observação participante; além

disso, contextualizamos a cidade de Cajazeiras e as escolas pesquisadas. Buscamos também apresentar os professores que participaram da pesquisa. No terceiro capítulo, analisamos as falas dos professores e professoras, bem como suas práticas docentes a partir das observações feitas nas aulas de História.

2. SABERES DOCENTES DO PROFESSOR DE HISTÓRIA: CAMINHOS E POSSIBILIDADES

A Educação enquanto ciência vem sendo discutida e, cada vez mais, os cursos de licenciaturas vêm ampliando e compreendendo a forma como as disciplinas da Pedagogia são importantes para a formação docente dos professores, o que não é diferente no caso da História. Não pensar a Didática Magna, de Comenius, ou o *Ratio Studiorum*, produzido pelos jesuítas como manuais que ainda mantém certa influência na nossa educação, é não considerar o quanto nosso sistema educacional se balizou pelas ideias tradicionais de ensino.

Muitas vezes, pensamos que, quando nos referimos às questões pedagógicas, estamos tratando exclusivamente de elementos metodológicos ou do como fazer a educação. Porém, não podemos deixar de lado os elementos políticos e ideológicos que são pontos centrais para se pensar concepções pedagógicas e, claro, que as orientações metodológicas terão relação direta com os entendimentos de educação. Nesse sentido, buscamos neste trabalho, contribuir com as discussões que giram em torno da importância da formação de saberes profissionais de professores, mais especificamente, de professores de História. Queremos problematizar os saberes que constituem a prática docente e as contribuições da Pedagogia para esse processo.

Nossa discussão está baseada nas reflexões de Tardif (2002), que discute a importância da correlação de saberes (disciplinares, pedagógicos e experienciais) para o fortalecimento da formação do professor e, conseqüentemente, de sua prática profissional. De acordo com o autor:

[...] a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. (TARDIF, 2002, p. 36).

Para que possamos respaldar nossas análises, montamos um quadro conceitual desses saberes, a partir do que nos aponta Tardif (2002):

Tabela 01 – Conceitos dos saberes da formação docente

Saber	Conceito
Saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica)	Pode-se chamar de saberes profissionais o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação). O professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação. Ora, essas ciências, ou pelo menos algumas dentre elas, não se limitam a produzir conhecimentos, mas procuram também incorporá-los à prática do professor. Nessa perspectiva, esses conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica ou erudita dos professores, e, caso sejam incorporados à prática docente, esta pode transformar-se em prática científica, em tecnologia da aprendizagem, por exemplo. (p. 36 a 37).
Saberes disciplinares	São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos. Os saberes disciplinares (por exemplo, matemática, história, literatura etc.) são transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentemente das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores. (p. 38)
Saberes curriculares	Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos de cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresenta-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar. (p. 38)
Saberes experienciais	Saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de <i>habitus</i> e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos. (p. 39).

FONTE: TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

Diante dessas contribuições, nossas inquietações se concentram na formação docente do professor de História e como são construídas estratégias de trabalho para com os discentes da Educação de Jovens e Adultos. Buscamos compreender como os docentes trabalham e fazem interagir seus saberes disciplinares e curriculares com os da formação profissional, mobilizados pelos saberes experienciais.

Assim, nosso primeiro capítulo está dividido em quatro tópicos, que buscam fortalecer essa discussão: em um primeiro momento contextualizamos a formação da História enquanto disciplina escolar e o quanto esse processo privilegiou os saberes disciplinares, dando ênfase à memorização de datas e nomes; no segundo tópico discutimos políticas e processos de formação de professores de História, assumindo o sentido de apresentarmos como o curso de História tem se apresentado enquanto proposta curricular nos cursos de formação superior, a partir do caso do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG; no terceiro tópico, discutiremos nosso objeto de investigação, que é a EJA, configurada como uma modalidade de ensino e aprendizagem que busca a equiparação de direitos no Brasil; por fim, no quarto e último tópico, buscamos discutir possibilidades de práticas educativas cidadãs na EJA.

2.1 A Construção da História como disciplina escolar

Para compreendermos o Ensino de História tal como está posto na atualidade, é preciso que façamos algumas breves observações e discussões a respeito de como ele se formou historicamente e como se estabeleceu enquanto disciplina escolar, ocupando espaço no currículo oficial, território de disputa e poder, no qual muitos saberes poderiam estar em seu lugar. Desse modo, faremos um breve histórico do ensino de História, visto que esse caminho já foi percorrido por muitos autores, mas apenas recorreremos a alguns elementos desses contextos para fortalecer nossa análise.

Em primeiro lugar, é necessário deixar claro que mesmo haja relações entre a História enquanto ciência e a História enquanto disciplina escolar, há entre elas distinções que colocam a disciplina escolar de História em um lugar privilegiado de alcance social em relação aos seus saberes.

Professores e pesquisadores na área de História, bem como os movimentos sociais têm defendido uma história ampla, diversa e democrática, que dê conta de lugares, pessoas e coletividades que, propositalmente, não eram considerados importantes nas linhas escritas, nas imagens produzidas nas memórias coletivas. No poema *Perguntas de um operário que lê*, Brecht¹, já questionava onde estavam esses sujeitos nas histórias oficiais. Nesse sentido,

¹ "Perguntas de um Operário que Lê" (Bertold Brecht)

Quem construiu Tebas, a das sete portas? Nos livros vem o nome dos reis,
Mas foram os reis que transportaram as pedras?
Babilônia, tantas vezes destruída,
Quem outras tantas a reconstruiu? Em que casas

enquanto educadora, continuamos insistindo nas perguntas de Brecht: onde estão as periferias populares nos livros de História? Onde está o movimento social do campo? Alguém viu a contribuição cultural, científica e social de negros e negras nos currículos escolares? Onde estão as mulheres? Onde está o movimento LGBTQIA+? Tantas perguntas e poucas respostas. E enquanto elas existirem, as pesquisas nessas áreas serão importantes. Por isso, esperamos que esse trabalho possa contribuir com essas reflexões.

É a disciplina de História que atua diretamente na formação de sujeitos, também sofrendo influência destes nas suas configurações teórico-metodológicas. Nesse aspecto, também é importante que façamos algumas observações de como o conceito de disciplina se caracteriza. Assim, de acordo com Fonseca (2006, p. 15):

A designação utilizada atualmente define como disciplina escolar o conjunto de conhecimentos identificado por um título ou rubrica e dotado de organização própria para o estudo escolar, com finalidades específicas ao conteúdo de que trata e formas próprias para sua apresentação.

Essa definição sobre disciplina escolar possui fortes características relacionadas a sua origem e se deu a partir do interesse de grupos e de intuições que exerciam influências políticas, mas principalmente a partir da necessidade de fortalecimento do estado laico em detrimento às influências religiosas na educação. É interessante pensar que desde a chegada dos jesuítas no Brasil, já havia o ensino de História destinado aos povos originários, mas não tínhamos constituída a disciplina de História como entendemos hoje. Mesmo havendo uma intenção clara por parte da Igreja Católica na conversão e catequização dos indígenas, não podemos considerar que a História estava configurada enquanto disciplina escolar, o que só ocorreu no Brasil, no século XIX, com a necessidade da afirmação de identidades nacionais

Da Lima Dourada moravam seus obreiros?

No dia em que ficou pronta a Muralha da China, para onde foram os seus pedreiros?

A grande Roma está cheia de arcos de triunfo. Quem os ergueu?

Sobre quem triunfaram os Césares?

A tão cantada Bizâncio só tinha palácios para os seus habitantes?

Até a legendária Atlântida, na noite em que o mar a engoliu

Viu afogados gritar por seus escravos.

O jovem Alexandre conquistou as Índias sozinho?

César venceu os gauleses.

Nem sequer tinha um cozinheiro ao seu serviço?

Quando a sua Invencível Armada se afundou Filipe de Espanha

Chorou. E ninguém mais?

Frederico II ganhou a guerra dos sete anos. Quem mais a ganhou?

Em cada página uma vitória... Quem cozinhou nos festins?

Em cada década um grande homem... Quem pagava as despesas?

Tantas histórias, Quantas perguntas!

Disponível em <https://www.recantodasletras.com.br/poesias-patrioticas/3265594> acesso em 07/07/2022

e a legitimação de poderes políticos. Assim a História vai ocupar seu espaço nos currículos das escolas primárias e secundárias, conforme nos aponta Fonseca (2006, p. 20):

É somente a partir daí que a História como disciplina escolar se constituiu, fortemente marcada por uma perspectiva nacionalista, servindo aos interesses políticos do Estado, mas carregando também elementos culturais essenciais que, incorporados, garantiam a consolidação dos laços entre parcelas significativas das populações, no processo de construção das identidades nacionais coletivas.

Exaltar a pátria, ou formar o cidadão? Eis um dos capítulos do livro da Thaís Nívea Fonseca. Uma questão que, por mais que pareça esgotada, ainda ronda as práticas docentes dos professores de História. Ainda são comuns no cotidiano de professores e alunos da Educação Básica, perguntas como: para que ensinar ou aprender História? Que História devemos ensinar? Quais as funções do conhecimento histórico? Uma questão importante, é perceber o movimento do ensino da História no Brasil, ele sempre esteve ligado aos projetos de nação, seja no Período Imperial, na tentativa republicana de criar seus heróis e suas identidades, nos projetos de desenvolvimento da nação dos Governos Vargas; na Ditadura Militar e no seu controle e censura das ideias contrárias às concepções do governo vigente; ou mesmo, no processo de redemocratização e nos ideais de construção de sujeitos mais ativos socialmente.

Hoje, por mais que tenhamos claro que a disciplina de História precisa estar voltada para o processo de formação de sujeitos históricos, cientes de seus papéis na sociedade, transformadores do meio em que vivem e que atuam diretamente na educação integral de homens e mulheres. Não podemos entendê-la como resultado de um único movimento histórico ou da vontade de apenas um grupo social dominante que determina o currículo e como este deve ser colocado em prática a partir, exclusivamente, de suas vontades.

Por isso, vamos discutir o ensino de História a partir das influências das transformações do próprio movimento historiográfico e da maneira como a História enquanto ciência passou a ser entendida a partir do movimento de transformação da Pedagogia e suas correntes, que passaram também a repensar o próprio conceito de educação e, conseqüentemente, de disciplina. Mesmo sofrendo muitas transformações, entendemos que nossa educação e, principalmente, o ensino de História ainda são marcados por uma herança eurocêntrica, feita por homens brancos e que precisa ser questionada, pois de acordo com Ucha (2021, p. 35):

Nesse movimento, o ensino de história se caracterizou por produzir uma única forma de pensar o passado e, por isso, de pensar o sentido do tempo, aquele oriundo de uma ciência originalmente eurocêntrica, que é a História. Partindo de uma concepção de simplificação e transferência de conhecimentos produzidos na academia, o ensino de história durante muito tempo atuou para a manutenção dessa perspectiva eurocêntrica, linear e progressista, o que foi imposto, não sem resistências, aos estudantes de escolas de ensino fundamental e médio como um único movimento dos seres humanos no tempo, ao mesmo tempo que silenciou outras perspectivas, outras histórias e outras formas de conhecer e se relacionar com o passado, notadamente aquelas dos grupos colocados na invisibilidade.

Por isso, também queremos discutir o ensino de História como resultado de demandas de grupos sociais excluídos e que vêm lutando pela visibilidade de suas histórias, culturas e lutas no currículo escolar oficial. Se hoje podemos falar em História e decolonialidade, em educação antirracista, nas discussões de gênero e sexualidade, em uma história vista de baixo, isso não se deu por conta de um movimento exclusivo, mas de processos diversos que vêm repercutindo no próprio currículo escolar e, especificamente, no currículo de História da Educação Básica no Brasil.

Nesse processo, ensinar História ultrapassou a noção de memorizar datas consideradas importantes, homens considerados heróis, eventos tidos como marcos; mais do que isso, a História também passou a visibilizar e interpretar as diversas narrativas produzidas pelos mais diversos grupos sociais e sujeitos históricos. É essa perspectiva de História que defendemos e buscamos, uma disciplina mais crítica, não neutra, menos cientificizante e desinteressada, uma história que leve em consideração a própria vida dos nossos alunos como algo importante e transformador e como elemento de diálogo com os conteúdos do currículo; podendo, inclusive, modificá-los.

Essas são questões que perpassam a própria construção do currículo na Educação Básica, constituem-se como um movimento histórico de entendimento de educação, ou sobre que sujeitos a escola deve formar; em outras palavras, o currículo busca refletir que sociedade se pretende construir. Claro que o currículo por si só não determina o ensino que será trabalhado na escola, mas podemos entendê-lo como a representação oficial que responde às principais questões do processo ensino e aprendizagem: o que ensinar? E quais sujeitos queremos formar? Porém, enquanto educadores, também é importante questionarmos: por que estes e não outros conteúdos? Por que a ênfase no político e não no cultural, ou vice e versa? Como estes conteúdos se estabeleceram no currículo? São

indagações que contribuirão para um entendimento mais crítico sobre a própria prática pedagógica. De acordo com Silva (2011, p. 15):

Nas teorias do currículo, entretanto, a pergunta “o quê?” nunca está separada de uma outra importante pergunta: “o que eles ou elas devem ser?” ou, melhor, “o que eles ou elas devem se tornar?”. Afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo. Na verdade, de alguma forma, essa pergunta precede à pergunta “o quê?”, na medida em que as teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante justamente a partir de descrições sobre o tipo de pessoas que elas consideram ideal.

É a partir dessa perspectiva que não podemos nos afastar da crítica constante ao currículo proposto pelo Estado², mas não só por ele, também por uma elite empoderada, representada por determinados grupos no Brasil, haja vista que no neoliberalismo tais grupos têm uma atuação mais ampla do que o Estado, pois há claramente um projeto de sociedade que vem se configurando há algumas décadas no Brasil. O neoliberalismo vem atuando na perspectiva de propor um currículo cada vez mais utilitarista, preocupado mais com a despolitização da educação, principalmente pelo discurso da eficiência dos métodos. Nessa proposta, as ciências humanas, entre elas a História, têm sido colocadas em um lugar secundário do currículo, com redução de carga horária e supressão de conteúdos das propostas pedagógicas. Nesse contexto, a História enquanto disciplina escolar tem sofrido ataques que buscam atenuar seu viés crítico e problematizador, conquistado, a duras penas, muito recentemente. Conforme nos apontam Horn e Germinari (2010, p. 19):

A ideologia liberal tem atuado na área do currículo em particular, e da educação como um todo, na perspectiva de reformas graduais, centralizada nos programas e objetivos de forma bastante utilitarista, apropriando-se da chamada dimensão político-econômica na qual a escola se insere.

Esse projeto de sujeito também é apontado e criticado por Brandão (2002, p. 10-11):

Existe nesse mundo social e para ele uma única pessoa desejada: o homem “bom de negócios” ou entre o executivo bem-sucedido e o operário “bom

² Entendemos Estado como o espaço formado por **um grupo de indivíduos organizados** nas mais diversas células (familiares, profissionais, educativos, políticos, religiosos) que buscam **organizar suas vidas individuais a partir de normas e regras coletivamente acordadas. O Estado também se denomina como sociedade política**, pois nela **existem normas jurídicas escritas** (Constituição Federal, Código Civil, Código Penal, Código de Defesa do Consumidor etc.). Além de haver uma hierarquia entre os governantes e governados, todos sujeitos a buscar o **bem público**, sendo exemplos a saúde, educação, justiça e defesa nacional. Fonte: www.politize.com.br acesso em 01.03.2023.

de serviço” – o profissional dócil, competente e competitivo. O homem educado para ser útil a quem, ao controlar o poder e a cultura do mundo dos negócios, pode dispor do direito de comprar quem o sirva com eficácia e fidelidade. Existe para este homem uma única educação recomendada: aquela que “forma” como cidadãos – mas será preciso adiante pensar o que esta palavra puída de tanto ser mal usada, quer dizer – pessoas que se reinventem através do saber e do desenvolvimento de suas capacidades, para virem a ser exatamente isto: os competentes competitivos destinados a vencerem na vida. Isto é, no mercado.

Nesse sentido, é preciso olhar para o ensino de História de maneira desconfiada, sempre pensando as relações de poder presentes nas suas propostas. É a partir desse olhar que poderemos contestar de alguma forma o modelo e os saberes presentes no currículo oficial. Precisamos compreender as intenções por trás das propostas educativa para, assim, criarmos possibilidades de contestação, de (re)construção de ideias, de (re)elaboração de saberes a partir do diálogo com os saberes dos alunos, a partir de outros discursos sobre educação e História.

É importante não perdermos de vista os perigos da história única e, assim, buscarmos ouvir outras vozes, muitas vezes abafadas pelo discurso da ordem e do progresso; da pátria e da família. Uma das formas de apropriação da disciplina de História no âmbito escolar pelos professores pode se dar pela compreensão das contribuições da própria historiografia ao entendimento do significado de história enquanto saber científico, mas também a como essas correntes historiográficas são resignificadas na escola básica. Por isso, no tópico seguinte, discutiremos acerca da relação entre historiografia e ensino de História.

2.2 Políticas e processos de formação de professores de História

Pensando no processo formativo dos professores, em questão, observamos que todos os entrevistados (as) realizaram sua formação inicial no curso de História, da Unidade Acadêmica de Ciências Sociais-UACS, do Centro de Formação de Professores-CFP, da Universidade Federal de Campina Grande-UFCG, campus de Cajazeiras. As respostas dos professores em relação aos alunos e alunas da EJA em nossa entrevista, nos apresentam, de maneira geral, que a atenção dada a essa modalidade ainda precisa avançar muito, não exclusivamente no sentido da ação individual do professor, mas, principalmente na atenção dada pelo Estado aos sujeitos da EJA. É preciso pensar licenciaturas que tenham em seu PPCs disciplinas que discutam a educação de jovens e adultos para além do quadro de optativas; o poder público precisa pensar políticas de permanência para os alunos da EJA; os professores que atuam na modalidade precisam de incentivos materiais e formativos para

atuarem nas aulas da educação de adultos, entre tantas outras medidas, que inclusive extrapolam os muros das escolas.

Buscamos fazer uma breve análise do Projeto Pedagógico do Curso, mesmo não sendo esse o nosso foco, pois, entende-se que essa questão pode ampliar o entendimento dos leitores em relação aos problemas da formação inicial e a aproximação dos docentes com discussões sobre Ensino de História na EJA. De acordo com Bezerra e Nobre (2022), o PPC do Curso de História foi escrito em 2008 e implementado em 2009 e se estrutura da seguinte maneira:

[...] possui ao todo noventa e cinco (95) páginas, e está distribuído e organizado em dezessete (17) tópicos e quatro (4) subtópicos. São eles: 1. Apresentação; 2. Histórico do curso; 3. Justificativa; 4. Marco teórico e metodológico; 4.1. Eixo Obrigatório; 4.2. Eixo Complementar; 4.3. Eixo Optativo; 4.4. Estrutura Curricular; 5. Objetivos; 6. Perfil do Curso; 7. Perfil do Curso; 8. Competências, atitudes e habilidades; 9. Campo de atuação; 10. Formas de acesso ao curso; 11. Sistema de avaliação do curso; 12. Sistema de avaliação do processo ensino aprendizagem; 13. Trabalho de conclusão de curso – (TCC); 14. Formato dos Estágios; 15. Atividades Complementares; 16. Ementas e Bibliografia básica; 17. Sistemática de concretização do Projeto. (PPC do curso de História, UACS – CFP Cajazeiras, 2008, p. 207).

Além disso, as autoras, analisando a ausência teórico-metodológica sobre Educação Especial e Inclusiva no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História, organizaram um quadro explicativo acerca das disciplinas ofertadas pelo Curso que pode nos auxiliar no entendimento geral dos saberes curriculares dos referidos docentes, pois ele apresenta as disciplinas do Curso, bem como suas divisões por eixos (obrigatório, complementar e optativo) e subáreas (ensino, formação histórica, formação teórica e formação prática).

Tabela 2: Estruturação do PPC do Curso de História CFP/UFCG

GRADE CURRICULAR POR EIXO ESTRUTURANTE			
EIXO OBRIGATÓRIO		SUBÁREA DE ENSINO	Psicologia da Educação, Didática, Estágio Supervisionado I, II, III e IV, Metodologia do Ensino da História, História da Educação, Teoria do Ensino da História, O Ensino de História e Novas Linguagens, Avaliação da Aprendizagem, Estrutura do Ensino Fundamental e Médio, Fundamentos e Questões em Educação, Sociologia da Educação e LIBRAS.

EIXO COMPLEMENTAR	SUBÁREAS	SUBÁREA DE FORMAÇÃO HISTÓRICA	-
EIXO OPTATIVO		SUBÁREA DE FORMAÇÃO TEÓRICA	Introdução aos Estudos Históricos, Teoria da História I e II, Historiografia Brasileira I e II, Tópicos Especiais em Teoria e Metodologia da História, Metodologia Científica, Teoria do Ensino da História, Metodologia do Ensino da História (as duas últimas disciplinas compõem também a Subárea do Ensino).
		SUBÁREA DE FORMAÇÃO PRÁTICA	Projeto de Pesquisa I, II, III e IV (que também pertencem ao Subeixo de formação teórica), Estágio Supervisionado I, II, III e IV, Paleografia, Metodologia Científica (que também pertence ao Subeixo de formação teórica), Metodologia do Ensino da História, Pré-História, História Antiga I, História do Brasil I, II, III, IV e V, História da Paraíba II, História Contemporânea III e Teoria da História I.

Fonte: BEZERRA, Francisca Gabriela; NOBRE, Luciana Abrantes. UFCG e a problemática da ausência teórico-metodológica sobre Educação Especial e Inclusiva no cerne do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História. Anais Eletrônicos da XII Semana Nacional de História, CFP/UFCG, 2022.

Mesmo os professores, sujeitos dessa pesquisa, tendo se formado antes da implementação do atual PPC, a estrutura curricular anterior era muito próxima dessa de 2009. Porém, de acordo com o atual coordenador do Curso de História, entrevistado informalmente, não havia um documento sistematizado e o curso seguia um cronograma de disciplinas com características mais alinhadas com um curso de Bacharelado do que de um curso de Licenciatura. Mesmo com as mudanças no PPC de 2009, ainda podemos perceber a ausência de disciplinas e discussões que possam fortalecer uma formação para professores que atuarão na EJA. Uma questão interessante sobre a proposta do Curso, diz respeito à oferta das disciplinas curriculares, distribuídas nas subáreas de formação teóricas e práticas e que correspondem a maior parte da carga horária do Curso.

Em relação às disciplinas optativas, recorremos ao PPC do Curso, para buscarmos identificar alguma disciplina que possa dialogar com conceitos e problemáticas da EJA e organizamos a seguinte Tabela:

Tabela 3: Lista de Disciplinas Optativas do Curso de História CFP/UFCG

Disciplina	Créditos	Carga Horária
------------	----------	---------------

Sociologia Rural	03	45
Antropologia Cultural	03	45
Ética	03	45
Cultura Brasileira	03	45
Sociologia da Educação	03	45
Avaliação da Aprendizagem	03	45
Língua Portuguesa I	03	45
Língua Inglesa I	03	45
Teoria da História II	03	45
Historiografia Brasileira II	03	45
Metodologia Científica	03	45
Fundamentos do Pensamento Antropológico	03	45
Tópicos Especiais em História da América	03	45
Fundamentos do Pensamento Econômico	03	45
Tópicos Especiais em História Oriental	03	45
Tópicos Especiais em História do Brasil	03	45
Tópicos Especiais em História da Paraíba	03	45
História da Educação	03	45
Tópicos Especiais em História Local	03	45
Tópicos Especiais em História do Nordeste	03	45
Tópicos Especiais em Antropologia	03	45
Tópicos Especiais em Sociologia	03	45
Tópicos Especiais em Filosofia	03	45
Tópicos Especiais em Geografia	03	45
Tópicos Especiais em História da Arte	03	45
Tópicos Especiais em História e Literatura	03	45
Estrutura do Ensino Fundamental e Médio	03	45
Fundamento e Questões em Educação	03	45
O Ensino de História e as Novas Linguagens	03	45
Educação Física	03	45
Paleografia	03	45
Construção do Espaço Brasileiro	03	45
História Econômica do Brasil	03	45

Fonte: PPC do Curso de História CFP/UFCG, 2009.

O que podemos perceber, da Tabela acima, é que para além das disciplinas obrigatórias (teóricas ou práticas), as disciplinas optativas também não abarcam especificamente nenhuma discussão mais direta acerca da Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, os indícios que nos saltam aos olhos, é que essas questões podem ser tratadas apenas de maneira transversalizadas, a partir das propostas de aula de cada professor, principalmente nas disciplinas de ensino ou nas disciplinas de Tópicos Especiais, que têm ementas abertas. Assim, percebemos o quanto essas questões precisam estar presentes nos PPCs das licenciaturas do Brasil, o que é ainda uma realidade a se alcançar.

Nossa curiosidade nos levou a investigar a organização do PPC do curso de Pedagogia do CFP, mesmo que nossos entrevistados não tenham formação inicial nessa área, procuramos também realizar uma breve investigação, pois como aluna da Pedagogia e com

interesse na área da EJA, me sinto levada a observar essa organização do curso. Assim, constatamos que o PPC do curso de Pedagogia da Unidade Acadêmica de Educação-UAE, do CFP do campus de Cajazeiras, é de 2009 e está organizado da seguinte forma:

01- Identificação; 02- Histórico do Curso de Pedagogia; 03- Justificativa; 04- Indicações Teóricas; 05- Perfil do Egresso do Curso de Pedagogia; 06 - Campo de Atuação Profissional; 07-Objetivos; 08-Competências e Habilidades; 09-Perfil do Curso; 10- Organização Curricular; 10.1-Componentes Curriculares; 10.2 – Núcleo de Estudos Básicos; 10.3- Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos; 10.3.1- Educação de Jovens e Adultos; 10.3.2- Gestão de Processos Educativos; 10.4- Núcleo de Estudos Integradores; 11- Organização do Curso por Períodos Letivos; 11.1- Estrutura Curricular por Períodos Letivos – Curso Diurno; 11.2- Estrutura Curricular por Períodos Letivos – Curso Noturno; 12- Programa de Tutoria; 13 – Sistema de Avaliação do Processo de Ensino e Aprendizagem; 14 – Sistema de Avaliação do Projeto do Curso; 15 – Ementário do Componentes Curriculares. (PPC de Pedagogia, UAE – CFP Cajazeiras, 2009, p. 3)

O curso se desenvolve nos turnos diurno e noturno e nosso foco é observar a oferta de disciplinas da EJA. Nesse sentido, percebemos a existência de dois núcleos de aprofundamento e diversificação de estudos, um na área da EJA e outro na área de Gestão. No entanto, como aluna do curso desde o período 2018.2, não cursamos nenhuma disciplina voltada para a educação de jovens e adultos, nem tão pouco fomos consultados (as) em relação a nossa preferência da área de aprofundamento, tivemos apenas a oferta nessa área de aprofundamento das disciplinas de Gestão. Acreditamos ser uma lacuna na formação inicial do docente que deseja atuar na EJA. O curso de Pedagogia, de acordo com o PPC (2009) divide-se em três núcleos:

Núcleo de conteúdos básicos – Conteúdos Básicos Profissionais 2.805 (Carga Horária) 187 (crédito) 87,38%; **Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos** – Conteúdos Complementares Obrigatórios 300 (Carga Horária) 20 (crédito) 9,34%; **Núcleo de estudos integradores** – Conteúdos Complementares Flexíveis 105 (Carga Horária) 7 (crédito) 3,28%; TOTAL 3.210 (Carga Horária) 214 (crédito) 100%. (PPC de Pedagogia, UAE – CFP Cajazeiras, 2009, p. 16).

Essa composição dos núcleos são para os cursos diurnos e noturnos. Nesta, podemos perceber a divisão das disciplinas em três núcleos, o maior é referente aos conteúdos básicos profissionais, correspondendo a 87,38% da formação, em segundo vem o núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos com 9,34% e por último o núcleo de estudos

complementares flexíveis que corresponde 3,28% do curso. Mostraremos abaixo as disciplinas ofertadas no curso de Pedagogia Noturno, o qual me encontro em formação.

Tabela: 4 - Estrutura curricular por período letivo do curso noturno – Núcleo de aprofundamento em educação de jovens e adultos e/ou gestão de processos educativos

CÓDIGO	COMPONENTES CURRICULARES	CR	CH	PRÉ-REQUISITOS
	1º PERÍODO			
	Introdução à Filosofia	04	60	
	Introdução à Sociologia	04	60	
	Psicologia da Educação I	04	60	
	Leitura e Produção Textual	04	60	
	Metodologia Científica	04	60	
	Total: Período	20	300	
	2º PERÍODO			
	Sociologia da Educação I	04	60	Introdução a Sociologia
	Filosofia da Educação I	04	60	Introdução à Filosofia
	História da Educação I	04	60	Psicologia da educação I
	Psicologia da Educação II	04	60	
	Sociedade Contemporânea e Pedagogia	04	60	
	Total: Período	20	300	
	3º PERÍODO			
	Sociologia da Educação II	04	60	Sociologia da Educação I
	Filosofia da Educação II	04	60	Filosofia da Educação I
	Psicologia da Educação III	04	60	Psicologia da Educação II
	História da Educação II	04	60	História da Educação I
	Iniciação aos Estudos Lingüísticos	04	60	
	Total: Período	20	300	
	4º PERÍODO			
	Teorias da Educação	04	60	Psicologia da Educação III
	Didática	04	60	
	Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil I	06	90	
	Educação Popular e Pedagogia Freireana	04	60	
	Total: Período	18	270	
	5º PERÍODO			
	Educação Inclusiva	04	60	Fundamentos e Metod. da Educação Infantil I
	Currículo e Escola	04	60	
	Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil II	06	90	
	Políticas para a Edu. Básica	05	75	
	Total: Período	19	285	
	6º PERÍODO			
	Fundamentos e Metod. do Ensino da Língua Portuguesa	04	60	Didática
	Arte e Educação	04	60	
	Avaliação da Aprendizagem	04	60	

	Língua Brasileiras de Sinais LIBRAS Educação, Cultura e Diversidade Total: Período	04 04 20	60 60 300	
	Estágio Supervisionado em Educação Infantil	10	150	Todos os componentes distribuídos nos períodos anteriores ao estágio
	7º PERÍODO			
	Seminários Temáticos I Fundamentos e Metodologia do Ensino da Matemática Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências Tecnologia e Educação Ética e Educação Total: Período	04 04 04 04 04 20	60 60 60 60 60 300	Didática Didática
	8º PERÍODO			
	Fundamentos e Metodologia do Ensino de História Fundamentos e Metodologia do Ensino de Geografia Seminários Temáticos II Pesquisa em Educação I EJA ou Teorias da Gestão Total: Período	04 04 04 04 04 20	60 60 60 60 60 300	Didática Didática
	9º PERÍODO			
	Pesquisa em Educação II Políticas Públicas e formação docente em EJA ou Planejamento e Projetos Educativos Seminários Temáticos em EJA ou Org. Social do trabalho na escola Fundamentos Teóricos e Met. em EJA ou Gestão escolar Relações Interpessoais na escola (Para as duas áreas) Total: Período	04 04 04 04 04 20	60 60 60 60 60 300	Pesquisa em Educação I
	Estágio Supervisionado nos anos Iniciais do Ensino Fundamental	10	150	Todos os componentes distribuídos nos períodos anteriores, incluindo o Estágio em Educação Infantil
	10º PERÍODO			
	Trabalho de Conclusão de Curso (monografia)	10	150	Todos os componentes do curso

Fonte: PPC do Curso de Pedagogia CFP/UFMG, 2009.

Uma reflexão a ser feita em relação à distribuição das disciplinas é a oferta de áreas de aprofundamento na EJA, pois como já mencionado anteriormente, há a oferta na grade curricular, no entanto, desde o início da minha formação, até o período atual, as disciplinas

ofertadas na área de aprofundamento são voltadas apenas para a área de Gestão, limitando a formação inicial dos estudantes do curso de Pedagogia, que pretendem atuar como futuros docentes da EJA. Observamos que a presença das disciplinas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos estão no nono período, na reta final do curso, sendo um total de três disciplinas: Políticas Públicas e formação docente em EJA; Seminários Temáticos em EJA e Fundamentos Teóricos e Metodologia em EJA.

Podemos nos questionar se essas disciplinas fossem realmente ofertadas para matrícula, seriam suficientes para uma formação inicial docente com o objetivo de atuação na EJA? Não vamos nos estender nessa discussão, pois nosso foco é a prática docente no ensino de História na EJA, mas não podemos deixar de refletir que para práticas docentes alinhadas com a realidade da EJA, seriam necessárias mais algumas disciplinas na área de aprofundamento. Se pelo menos essas disciplinas com aprofundamentos na Educação de Jovens e Adultos fossem cursadas pelos alunos do curso de pedagogia, em particular, já seria um bom começo. Em relação à formação inicial dos alunos do curso de História percebe-se certa fragilidade e a necessidade de ampliação para o fortalecimento da atuação docente na EJA. As formações continuadas são essenciais para a realização de práticas docentes que potencializem o ensino nas diversas áreas de atuação, inclusive na EJA, e é preciso que o professor continue vivenciando experiências das mais diversas realidades sociais, políticas, culturais, econômicas, entre outras, necessárias para aprendizagens significativas dos sujeitos. Nesse sentido Nóvoa (2002, p. 57) nos diz:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso tão importante *investir a pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência*. (destaque no original)

É preciso um trabalho reflexivo crítico diante das práticas educativas, pois a (re)construção permanente da identidade dos mais diversos sujeitos e saberes. A formação continuada docente terá essa função essencial, essa reflexividade e atualização diante das mais diversas realidades sociais, econômicas, culturais, entre outras.

2.3 A EJA como modalidade de ensino e aprendizagem

A Educação de Jovens e Adultos tem uma longa trajetória histórica no Brasil, como comprovam os trabalhos de Haddad e Di Pierro (2000), Furtado (2009), porém, não conseguimos vislumbrar nesse panorama uma política pública que, realmente, objetive resguardar os direitos de equiparação dos quais os sujeitos da EJA têm direito. Por isso, buscamos apresentar uma breve caracterização da Educação de Jovens e Adultos no sentido de que nossos leitores compreendam essa modalidade, abarcando seus sujeitos, suas culturas, suas relações sociais, angústias e vivências, complexo e de tantas possibilidades.

Um dos elementos que podemos destacar é que os educadores que atuam na EJA têm formação insuficiente e precária, normalmente, através de formações aligeiradas que não aprofundam as complexas realidades da Educação de Jovens e Adultos, e no mais atuam nessa modalidade por uma série de condições que o trabalho noturno lhe favorece. Como espaço de produção de conhecimentos, existem desafios a serem superados na Educação de Jovens e Adultos, entre eles, o oferecimento de uma formação (inicial e continuada) adequada para seus educadores.

Além do pequeno número de cursos específicos para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, é preciso apontar também o perfil dos educadores pedagogos com aprofundamento em EJA e até que ponto esses cursos contribuem efetivamente para sua inserção profissional, suas dificuldades, seus espaços de atuação. Porém, no nosso caso, o que nos preocupa diretamente é a formação de professores das licenciaturas que têm uma pouca carga formativa nas disciplinas da área da educação e, na maioria das vezes, nenhuma formação para atuação na EJA.

Podemos afirmar que em uma educação ideal a EJA não necessitaria existir, pois o próprio ensino regular daria conta da formação de homens e mulheres. Porém, nem nosso sistema educativo e, muito menos, nossa organização social são ideais; pelo contrário, apresentam uma série de impeditivos para que jovens e adolescentes possam permanecer e concluir seu processo escolar de maneira justa e democrática. Muitas vezes, as pressões sociais, econômicas e culturais contribuem para que haja um alto índice de abandono e evasão nas nossas escolas, excluindo do direito à educação, uma parcela significativa da população. Por isso, a EJA se apresenta como uma modalidade equiparativa de educação, por tentar garantir o direito a educação daqueles que, por algum motivo, não concluíram a educação básica na idade correta, seu direito à escolarização. Porém, é uma modalidade que não recebe a atenção necessária por parte dos poderes públicos. Na concepção de Furtado (2009, p. 55), a presença desse público na EJA pode ser entendida como resultado de um

processo de escolarização degradada, onde, mesmo os jovens tendo acesso ao espaço físico, não experimentam uma educação de qualidade que os respeite enquanto sujeitos de direito.

Diferente das crianças do ensino regular, as pessoas jovens e adultas da EJA são homens e mulheres que chegam à escola com crenças e valores já fortalecidos, mas que ainda estão em pleno desenvolvimento físico, mental e espiritual e, por isso, precisam de uma escolarização mais contextualizada e que leve em consideração a vida desses sujeitos.

Outra característica marcante de parte considerável dos jovens e adultos da EJA é a participação, no mundo do trabalho, seja ele formal ou informal, pois são pessoas que possuem responsabilidades sociais e familiares; pode ser o sujeito sem emprego e que vive de trabalhos pontuais, pode ser o pedreiro, a costureira, a doméstica, o pintor, o ambulante, ou outra profissão que dá o sustento e a garantia de sobrevivência ao estudante da EJA e à sua família. Ampliando esse leque de caracterizações dos sujeitos da EJA, Fonseca (2008, p. 89) nos aponta que:

O jovem e a jovem, e ainda as mulheres e os homens trabalhadores ou desempregados, em situação de analfabetismo, como um cidadão no devir, alguém portador do saber popular, que teve interdita sua possibilidade de acesso/continuidade ao conhecimento acumulado pela humanidade. Um ser social/cognoscente que, pela não interação com o saber escolar, perdeu a oportunidade de construir suas hipóteses acerca desse, pontualmente do saber escolar, mas fez e faz outras hipóteses acerca de outros saberes, garantindo-lhe, pelo processo de assimilação/acomodação, a consecução de estruturas mentais viabilizadoras de pensar sobre os mais variados temas. Seguramente, ser migrante, sem-teto, sem-terra, sem-saúde, sem-emprego, menino e menina de/na rua, promove situações de conflito que muitos letrados não saberiam resolver.

Por essas complexidades, concordamos com Strelhow (2010, p. 49), quando este afirma:

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino complexa porque envolve dimensões que transcendem a questão educacional. Até uns anos atrás, essa educação resumia-se à alfabetização como um processo compreendido em aprender a ler e escrever. O professor que se propõe a trabalhar com adultos deve refletir criticamente sobre sua prática, tendo também uma visão ampla sobre a sala de aula, sobre a escola em que vai trabalhar.

Podemos dizer que os projetos de alfabetização de adultos existem no Brasil desde os tempos coloniais; porém, a EJA nas configurações que temos hoje se desenhou basicamente a partir do final dos anos de 1990 e início dos anos 2000; principalmente com

a consolidação da Lei de Diretrizes e Base – LDB de 1996 e com a implementação dos diversos pareceres CNE/CEB, entre 2000 e 2013. Conforme nos aponta Dias (2016, p. 137),

a EJA veio sendo melhor estruturada com o objetivo de atender as demandas da sociedade brasileira, buscando a necessidade de se espalhar em termos de democracia, cidadania, liberdade e igualdade. No decorrer dos anos, com a ação de variados fóruns de EJA pelo país, é lançada a proposição compreender melhor a realidade que se apresenta em relação a quem estuda e trabalha na EJA.

Desde esse processo de reconfiguração em termos de políticas públicas, a Educação de Jovens e Adultos tem se apresentado como última chance para que alunos e alunas possam ter um futuro melhor, com melhores condições econômicas. Porém, pouco se investe em termos efetivos na EJA e a situação é, muitas vezes, de abandono, de falta de estrutura física, de falta de merenda de qualidade, da ausência de uma proposta pedagógica coerente com o perfil dos discentes; com a falta de formação específica dos professores que atuam na EJA, por exemplo; e tudo isso se traduz em mais uma promessa frágil de sucesso associado à escolarização.

Não temos a intenção de detalhar à exaustão as configurações da Educação de Jovens e Adultos, por isso, apontamos alguns elementos constitutivos para centrar mais no problema que envolve a nossa proposta de pesquisa, que é a atuação de professores e professoras de História na EJA e suas práticas pedagógicas; por isso, nos referimos à formação de professores licenciados que, por algum motivo, exceto por afeição, escolha ou competência, têm atuado na EJA.

Todas essas questões apresentadas, que são tão poucas e que expressam uma pequena parte da complexidade da EJA, nos fazem refletir que o ensino de História nessa modalidade pode e deve contribuir para que os alunos despertem o desejo pela busca de suas memórias, individuais e coletivas, para que eles possam reconhecer sua identidade social e exercer seus papéis enquanto cidadãos, sempre na busca de melhores condições. O professor da EJA deve prezar a busca de valores humanísticos que as sociedades capitalistas, de forma disfarçada desvalorizam, entre eles, por exemplo, a ética, a cidadania e a educação como direito de todos. Nessa perspectiva, no próximo tópico discutimos possibilidades de vivências de práticas educativas na EJA que possam minimizar tantas lacunas e provocar discussões que nos guiem para uma práxis de ensino e aprendizagem mais dialogada e significativa na Educação de Jovens e Adultos.

2.4 Possibilidades de práticas educativas cidadãs na EJA

Antes de destacarmos acerca de possibilidades de práticas educativas, é importante frisarmos que mudanças estruturais na EJA só serão possíveis a partir de investimentos financeiros que possam priorizar a educação básica a partir de uma política nacional de combate à pobreza; que possam desconstruir preconceitos em relação ao analfabetismo; que garantam o direito de todos à alfabetização, escolarização e permanência nas escolas; que valorizem o magistério, a formação de professores e estrutura física das escolas. Paralelo a essa luta, precisamos discutir práticas docentes que sejam balizadoras do processo de construção de sentidos democráticos e participativos de alunos e alunas.

Uma questão primordial para discutir-se práticas educativas diz respeito à formação de professores, inicial ou continuada. Perguntamo-nos: como é possível que um professor da Educação de Jovens e Adultos não tenha uma mínima carga de conhecimento sobre a modalidade na qual atua? Essa é uma questão reflexiva e que perpassa todo nosso trabalho e que é essencial para pensarmos possibilidades de práticas educativas cidadãs na EJA, ou em qualquer espaço onde professores e professoras atuem.

Um elemento essencial para que a prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos é que tal prática leve em consideração os perfis dos alunos e seus aspectos socioculturais. Nesse sentido, o professor deve conhecer o lugar onde atua, a escola e seu entorno, o bairro e suas atividades culturais e econômicas; é importante também que ele conheça seus alunos e alunas, seus nomes, de onde vêm e o que fazem. É um processo de humanização profissional antes de trabalhar qualquer tipo de conteúdo.

Para professores de História, existe um desafio que precisa ser levado em consideração: a desvalorização de conteúdos humanistas em razão do pragmatismo que envolve nossa sociedade, coloca a disciplina de História, muitas vezes, fora do interesse dos estudantes da EJA. Essa situação é ainda mais agravada quando a história é entendida e trabalhada numa perspectiva positivista e mecânica. Nesse caso, práticas pedagógicas de copiar excessivamente no quadro; da leitura repetitiva do conteúdo presente nos Livros Didáticos; da memorização de questionários; ampliam a perspectiva da falta de importância em aprender esse tipo de história.

No entanto, uma parcela significativa de professores e professoras de História e muitos livros didáticos ainda se configuram nessa perspectiva verbalista e narrativa, que tende a se tornar chata e tediosa para os alunos, distante de suas realidades; pois se

caracterizam como uma doação de saberes àqueles que nada sabem, conforme nos aponta Freire (1987, p. 33):

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

Para que possamos superar essa concepção de educação no ensino de História, principalmente na EJA, faz-se necessária a busca constante da relação entre o texto com o contexto (dos conteúdos com as vivências dos alunos – da História oficial com as histórias locais), e a escola deve aproximar o que se ensina com o que se vive. A leitura da palavra não deve ser uma prática distante da *leitura do mundo* (Freire: 2002). Freire valoriza a história e a historicidade como uma área essencial para uma educação libertadora e dialógica, pois para ele a importância do ato de ler é a importância de ler e compreender o mundo, de ler e entender a sua própria história.

Dessa forma, é importante que haja uma ligação da história local com a história proposta no currículo, pois nos dois casos, a vivência dos alunos é de suma importância para seu aprendizado, ressignificando os saberes e reelaborando o aprendizado. A educação a partir da realidade torna-se importante e, conseqüentemente mais acessível, porém deve ser conectada com a realidade global, haja vista que só assim será possível a busca pela cidadania plena, pois a história é de essencial importância para contextualizar as lutas e, conseqüentemente, colaborar com os mais diversos grupos sociais na valorização do sentimento de pertencimento e na construção de suas identidades sociais.

Defendemos a possibilidade de construção de diálogos entre os diversos saberes e práticas pedagógicas que estão presentes no âmbito da escola, pois esta é um espaço onde fervilham culturas a partir das múltiplas interações entre diferentes sujeitos. Essas relações revelam os ritos e novas sociabilidades que vão se constituindo na escola, na qual os sujeitos sofrem influência de uma cultura existente, mas também constroem suas culturas cotidianamente. De acordo com Brandão (2001, p. 180):

A cultura é e está nos atos e nos fatos através dos quais nos apropriamos do mundo natural e o transformamos em um mundo humano. E ela está também nos gestos e nos feitos com que nós criamos a nós próprios, ao passarmos - em cada indivíduo, em um grupo humano ou em toda nossa espécie - de organismos biológicos a sujeitos sociais. Ao criarmos socialmente os nossos próprios mundos e ao procuramos dotá-los e a nós próprios e aos nossos destinos de algum sentido. Somos aquilo em que nos

transformamos ao continuamente transformarmos o mundo natural de que somos parte e de que vivemos.

Esse movimento não só gera conhecimentos, como amplia o próprio sentido da educação, que mais do que transmissão de conteúdo, também é um movimento político de entendimento da realidade e da percepção dos sujeitos enquanto participantes dos processos históricos. É um processo que contribui no fortalecimento da consciência histórica e na aproximação dos discentes com sua identidade social. Essa identidade social, que também implica na consciência de si, pode proporcionar a percepção dos discentes enquanto oprimidos e, conseqüentemente, na busca pelas suas liberdades, o que canaliza os alunos para a superação da condição de oprimidos; superação esta que não pode ser individualista, nem tampouco, pode gerar outro opressor, mas contribuir na libertação democrática do grupo social ao qual o indivíduo pertence.

Nossa crença é que as transformações que ansiamos para a educação ainda se configuram como uma realidade distante e que vai se estabelecendo de maneira gradual na medida em que os movimentos organizados vão pressionando o Estado por políticas públicas de abertura da escola para novos saberes, que não vêm apenas da academia, mas de suas mobilizações, e que se constituem como o reconhecimento da sua força social. Além disso, é importante o entusiasmo dos professores para a concretização da democratização da educação, não apenas no sentido do acesso, mas, principalmente, da qualidade e do reconhecimento de todos como sujeitos históricos. É nessa perspectiva que construímos este trabalho, no qual apresentamos nossos percursos metodológicos no capítulo que segue.

3 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Escolher os caminhos metodológicos de uma pesquisa nem sempre é uma tarefa fácil, isto porque os caminhos de se chegar ao mesmo lugar são variados. Porém, esses caminhos interferem diretamente no pesquisador e, conseqüentemente, na forma de interpretar os dados e na forma de entender os fenômenos investigados. Questões espaciais e temporais devem ser levados em consideração para que o caminho não fique longo, nem cansativo. Questões éticas precisam estar nas preocupações principais do pesquisador, para garantir que os sujeitos investigados não sofram constrangimento, e para que suas vivências não sejam deturpadas. Nesse sentido, tentamos sistematizar nossas escolhas metodológicas de uma maneira que o leitor entenda como a pesquisa foi realizada, mas que também haja a possibilidade de diálogo com alternativas e conseqüentes novas indagações e pesquisas.

3.1. Entrevista Semiestruturada e a Abordagem Qualitativa

Buscamos organizar nossa pesquisa de campo a partir de dois instrumentos de coleta de dados. O primeiro se deu a partir da aplicação de uma entrevista semiestruturada, visando investigar as concepções teóricas dos professores, pois como nos aponta Richardson (1999) “uma descrição adequada das características de um grupo não apenas beneficia a análise a ser feita por um pesquisador, mas também pode ajudar outros especialistas, tais como planejadores, administradores e outros” (p. 189). Neste caso, a entrevista semiestruturada também teve a finalidade de coletar dados para traçarmos um perfil pessoal e profissional dos sujeitos da pesquisa.

Com o segundo instrumento, realizamos a observação sistemática das aulas amparada pelo registro dos principais pontos em diário de campo, o que pode ser feito a partir de uma observação participante, que mesmo não interferindo diretamente na ação docente, que se caracteriza, conforme Schwartz e Schwartz (1995), citados por Ghedin e Franco (2011, p. 194), como

um processo pelo qual mantém-se a presença do observador numa situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador está em relação face a face com os observados e, ao participar da vida deles, no seu cenário cultural, colhe dados. Assim o observador é parte do contexto sob observação, ao mesmo tempo modificando e sendo modificado por este contexto.

Esses dois movimentos não precisam ser separados, mas complementados a partir das necessidades apresentadas pelo processo da pesquisa e eles sempre serão concomitantes às leituras dos textos dos autores que embasarão o trabalho final.

A partir da escuta dos professores, buscaremos compreender seus entendimentos e práticas docentes no ensino de história da EJA, como também a sua experiência histórica, tornando-o mais concreto e atraente a divulgação do conhecimento, conforme nos aponta Alberti (2004, p. 22):

Uma das principais vantagens da história oral deriva justamente do fascínio do vivido. A experiência histórica do entrevistado torna o passado mais concreto, sendo, por isso, atraente na divulgação do conhecimento. Quando bem aproveitada, a história oral tem, pois, um elevado potencial de ensinamento do passado, porque fascina com a experiência do outro. Esse mérito reforça a responsabilidade e o rigor de quem colhe, interpreta e divulga entrevistas.

Mesmo investigando um fenômeno do tempo presente, partimos do pressuposto que ele é um resultado do processo histórico, logo compreendemos a necessidade da contextualização histórica, política e social das implicações que influenciam a prática docente, por isso, comprometemo-nos com um tratamento dos dados que analisará os conteúdos pulsantes nas falas dos professores, a partir de uma postura ética e comprometida com os participantes da pesquisa.

Ampliando nossa discussão a respeito da entrevista semiestruturada para coleta de dados, compreendemos que para um trabalho no qual se propõe analisar as práticas pedagógicas docentes no ensino de história da EJA, escolher apenas uma das opções (entrevista ou observação), seria insuficiente para fazer as devidas reflexões e análises da prática docente. Assim, de acordo com Flick (2009, p. 115):

Para as entrevistas semiestruturadas, são preparadas várias perguntas que cobrem o escopo pretendido da entrevista. Para este propósito, você precisará desenvolver um guia de entrevista como uma forma de orientação para os entrevistadores. Em contraste com os questionários, os entrevistadores podem desviar da sequência das perguntas.

Nesse sentido organizamos nossas questões, diferentemente de um questionário com perguntas sequenciadas e respostas pré-estabelecidas. Nosso entrevistado pode, a partir de seus conhecimentos subjetivos, contribuir com suas informações. As questões foram organizadas pensando nas questões éticas de uma entrevista, com o objetivo de obtermos de forma individual suas visões, impressões, entre outros, a respeito do tema em questão. O

diálogo na entrevista deve proporcionar condições nas quais os entrevistados se sintam a vontade e livres, contribuindo assim de forma efetiva para a coleta de dados necessários, caso as informações não sejam as esperadas, de acordo com Flick (2009, p. 115) “o entrevistador, deve sondar mais”, ou seja, se por algum motivo as informações fornecida pelos sujeitos não forem suficientes, o pesquisador a partir de um diálogo aberto e de confiança poderá estimular o entrevistado a ampliar suas ideias. As perguntas abertas devem ser organizadas de forma que os sujeitos respondam a partir de suas ideias, não se deve induzir a uma resposta, Flick (2009, p. 115) diz:

As questões abertas devem permitir espaço para as visões específicas e pessoais dos entrevistados e também evitar influenciá-los. Essas perguntas abertas devem ser combinadas com perguntas mais focadas, que se destinam a conduzir os entrevistados além das respostas gerais e superficiais e a introduzir temas que eles não teriam mencionado espontaneamente.

A entrevista deve estar vinculada ao objetivo e ao público alvo, levando em consideração as questões éticas e respeitando as diversidades dos sujeitos. Para a análise da coleta dos dados, utilizamos uma abordagem qualitativa, uma vez que não teremos a preocupação específica de quantificar nossos dados com a finalidade de inferir respostas a partir dos números e não trabalhamos a partir de estatísticas como base para nossas análises, mas buscaremos entender a natureza do fenômeno social estudado. Tal fato, não significa que quantificações estão ausentes do nosso trabalho, mas que, conforme nos aponta Richardson (1999, p. 80), temos a intenção de

descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos.

Como pretendemos mais do que descrever ou explicar determinada realidade, classificamos a presente pesquisa, com base em seus objetivos, como sendo exploratória, pois de acordo com o que nos aponta Gil (2009), em relação à prática do pesquisador, ele relaciona a exploração à necessidade de uma maior familiaridade com o problema estudado ou ao aprimoramento das ideias acerca das variáveis que envolvem esse problema; ou mesmo à necessidade de levantar hipóteses e buscar possibilidades de melhorias da realidade investigada. Como afirma Gil (2009, p. 63):

Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. Na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que “estimulem a compreensão”.

Rapimán (2015), discutindo sobre a pesquisa qualitativa, percebe que “as abordagens e métodos da pesquisa qualitativa tem como objetivo principal compreender os fenômenos sociais e os grupos de indivíduos ou situações sociais”. Compactuando com esse pensamento nos apoiamos nessa perspectiva para trabalharmos nossa pesquisa. Com o objetivo de analisarmos as concepções dos professores de História, da EJA, relacionadas à sua prática docente no ensino de história da EJA e como essas concepções se materializam na prática didática cotidiana, entendemos que a pesquisa qualitativa é capaz de auxiliar nesse processo, pois de acordo com Flick (2009, p. 20):

A pesquisa qualitativa, é de relevância por estudar as relações sociais e sua pluralização das esferas da vida. As diversidades sociais, ambientais, culturais entre outros exige sensibilidade para o estudo empírico. Os pós-modernos afirmam que a era das grandes narrativas e teorias terminaram, agora precisam ser limitadas em termos locais, temporais e situacionais.

Discutindo a valorização das diversas realidades sociais, culturais, ambientais entre outros, sem deixar de lado seu valor empírico, o estudo qualitativo valoriza essa discussão, aproximando os sujeitos das suas realidades, e a partir dessa perspectiva desenvolvemos o nosso trabalho.

Na pesquisa qualitativa, a reflexividade do pesquisador e da pesquisa tornam-se parte do processo, no lugar de simplesmente encará-la como uma variável a interferir no processo, suas reflexões sobre suas próprias atitudes e observações em campo, suas impressões, irritações, sentimentos etc., tornam-se dados em si mesmo, considerando-se que há uma variedade de abordagens teóricas e seus métodos caracterizam as discussões e a prática da pesquisa.

As principais características da metodologia qualitativa, de acordo com Rapimán (2015), são: “a relação do pesquisador com o seu objeto de estudo; a escolha e utilização de procedimentos e de estratégias de investigação e o papel do investigador”. O pesquisador deve estar preparado para esse contato com os sujeitos que fazem parte da sua pesquisa,

procurando compreender e interpretar as características essenciais, não devendo possuir algo que limite essa coleta de dados. Esse método não deve possuir rigidez ao ponto de atrapalhar a pesquisa, por não cumprir à risca o que foi proposto inicialmente. Ao contrário, deve ter espaço para as mudanças inesperadas. Nesse sentido, essas mudanças não podem ser vistas como uma falha, elas estão baseadas no processo vivido durante a realização do trabalho. O papel do investigador, na pesquisa, é exposto por Rapimán (2015, p. 216) como:

[...] o pesquisador cumpre um papel fundamental. Esse papel surge pela importância que se outorga aos instrumentos de coleta das informações. Ou seja, a pessoa que conduz a investigação, a credibilidade do investigador e as informações por ele fornecidas, constituem a base da validade e confiabilidade da pesquisa.

O investigador deve conduzir seu trabalho de modo que sua pesquisa seja válida e confiável, ou seja, é preciso um posicionamento de observação atenta a todos os detalhes, previstos ou não. A subjetividade não pode ser um obstáculo, na verdade pode ser uma vantagem a ser aproveitada. É de fundamental importância, como instrumento da pesquisa, a competência do pesquisador. Rapimán (2015, p. 115) entende que “o investigador ‘qualitativo’ deve estar preparado para dominar todas as habilidades necessárias exigidas pela pesquisa qualitativa”, com o objetivo de fazê-lo “compreender, interpretar e apresentar fenômenos humanos de forma realmente científica”, ou seja, sem essa competência, o trabalho pode não ser confiável.

Ainda de acordo com o pensamento desse autor (2015, p. 115) “os pesquisadores qualitativos não se comportam do mesmo jeito para realizar seu trabalho de investigação, mesmo que se inspirem na mesma metodologia”, ou seja, cada pesquisador conduzirá sua pesquisa de acordo com seus pressupostos. Rapimán (2015, p. 116) cita uma pluralidade de termos associados à pesquisa qualitativa, dentre eles: “etnologia, antropologia cultural, pesquisa-ação, fenomenologia, microsociologia, investigação reflexiva, etnografia, etnociência, microsociologia etc.”. Mesmo diante da variedade de possibilidades, o pesquisador deve manter uma relação estreita entre todos que fazem parte do processo investigativo.

3.2. Observar para investigar: registros diários das práticas docentes

Outro momento da pesquisa foi marcado pela observação participante das práticas docentes dos professores entrevistados. Essa etapa consistiu em nossa imersão em ao menos

três aulas de cada professor entrevistado. Nossa ideia foi entender as limitações e os entraves que dificultam pôr em prática um ensino de História mais dialogado e crítico na escola pública, da EJA.

Para esse momento da pesquisa, escolhemos trabalhar com a observação participante, que se caracteriza pelo seu viés etnográfico, no qual o observador participa ativamente no cotidiano das atividades dos sujeitos observados, sendo essencial ao pesquisador que se adapte às situações de pesquisa. Buscamos uma observação detalhada e uma descrição mais ampla do espaço de atuação dos professores. A esse respeito, Gil (2010, p. 127), afirma:

O pesquisador que se dispõe a realizar uma pesquisa etnográfica assume uma visão holística com vistas a obter a descrição mais ampla possível do grupo pesquisado. A descrição pode incluir múltiplos aspectos da vida do grupo e requerer considerações e ordem histórica, política, econômica, religiosa e ambiental. Os dados obtidos, por sua vez, precisam ser colocados numa perspectiva bem ampla para que assumam significado. Por outro lado, é preciso garantir que os resultados da pesquisa privilegiem a perspectiva dos membros do grupo investigado.

Já de acordo com Minayo (2013, p. 70):

Definimos observação participante como um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de compreender o contexto da pesquisa. Por isso, o observador faz parte do contexto sob sua observação e, sem dúvida, modifica esse contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente.

No nosso caso, a observação participante não foi a única forma de registro dos dados, pois, como já vimos, utilizamos tanto as entrevistas feitas com os professores quanto as anotações feitas a partir de nossa inserção no cotidiano da sala de aula dos docentes de História da EJA. Porém, buscamos em nossos registros focar, principalmente, nos aspectos teóricos e pedagógicos da prática docente. Nesse sentido, nosso roteiro de pré-observação seguiu as seguintes questões: o docente segue algum planejamento de aula? O ensino é mais transmissivo ou dialogado? Quais materiais didáticos foram utilizados? Quais os principais personagens históricos destacados pelo docente? Como se dá a relação professor-alunos? Quais as estratégias de escuta dos professores? Quais as características das atividades propostas? Essas questões foram essenciais para analisar a relação da fala do professor com sua prática docente, por isso, buscamos complementar esses dois momentos.

Claro que elementos como a relação professor e alunos, ou a própria relação entre os discentes, as questões de gênero, questões étnicas, entre outras, são importantes, porém esses não eram o nosso objetivo nesse momento. Por isso, nossas preocupações estavam centradas em perceber, principalmente, quais os conteúdos trabalhados com os discentes; como era feita a relação desses conteúdos com a realidade dos educandos; como se dava o diálogo entre professor e alunos, no sentido de valorização dos saberes sociais dos estudantes; quais as principais práticas pedagógicas dos professores para trabalhar o conteúdo de História; ou, quais as principais concepções de educação e de História na prática docente dos professores da pesquisa.

Mais uma vez, reforçamos nosso compromisso ético em relação aos nossos sujeitos da pesquisa e, por isso, reafirmamos que nosso objetivo não é fazer julgamento de valores ou relatórios e, muito menos, avaliações da prática docente desses professores; mas, entender em que medida suas concepções teóricas são implicadas quando estão inseridos no espaço escolar, com suas limitações, entraves e possibilidades.

3.3. Lócus da pesquisa

A cidade que “ensinou a Paraíba a ler”³: contextualizando Cajazeiras

A princípio, a pesquisa seria realizada no município de João Pessoa, no bairro do Rangel, onde trabalhamos como professora por muito tempo. Porém, com uma mudança pessoal para o município de Cajazeiras e com o advento da pandemia de Covid-19, uma pesquisa mais sistematizada e frequente ficou inviabilizada. Dessa forma, reestruturamos o nosso espaço de pesquisa para o alto sertão paraibano, no momento pós pandemia, quando tivemos uma grande receptividade por parte das Secretarias de Educação do Município e do Estado para que pudéssemos realizar as entrevistas e as observações.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – IBGE, Cajazeiras está localizada no alto sertão paraibano, a 468 quilômetros da capital, João Pessoa. Com uma população estimada⁴, em 2021, de 62.576 pessoas, a cidade “que ensinou a Paraíba a ler”,

³ De acordo com Ceballos e Santana (2013): “Historicamente Cajazeiras é conhecida como a “cidade que ensinou os sertões a ler” (CALDEIRA, 1987, p. 231), porém, a tradição popular entende essa marca a todo estado da Paraíba: ela teria “ensinado a Paraíba a ler e nasce marcada por uma relação de identificação com a trajetória do Pe. Inácio de Sousa Rolim e sua escola, intitulada, Colégio Padre Rolim, fundada em 1843, seis anos após apenas do famoso Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, considerado o primeiro estabelecimento de ensino elevado no Brasil.

⁴ Utilizamos os dados estimados uma vez que o último censo foi realizado em 2010, ficando os dados distantes da realidade atual. A estimativa também é apontada pelo próprio IBGE.

foi desmembrada do município de Sousa em 1863. Mesmo assim, sua história é anterior a essa data, conforme nos apontam Ceballos e Santana (2013, p. 9):

Foi a partir da concessão de uma sesmaria a Francisco Gomes de Brito e José Rodrigues da Fonseca, pelo então governador da Capitania Luiz Antônio Lemos de Brito, que no século XVIII deu início a cidade de Cajazeiras. Essas terras foram, posteriormente, doadas a Luiz Gomes de Albuquerque, pai de Ana Francisca de Albuquerque, como presente de casamento com Vital de Souza Rolim, em 1795; Ana Francisca era conhecida como mãe Aninha – e viriam a ser, posteriormente, pais de 10 filhos dessa união, dentre eles, Inácio de Sousa Rolim, o padre Rolim. Ali construíram às margens do riacho que atravessava a fazenda a Casa Grande, em 1804 (sede hoje do Cajazeiras Tênis Clube). Logo em seguida foi construído um açude para a manutenção dos moradores e dos animais da fazenda.

O Cajazeiras Tênis Clube foi construído então às margens do hoje conhecido Açude Grande, ponto de encontro e de muita movimentação da população de Cajazeiras para sociabilidade.

Imagem 01: Cajazeiras Tênis Clube



Fonte: www.coisasdecajazeiras.com.br acesso em 02/08/2022.

Cajazeiras limita-se com São João do Rio do Peixe (a norte e leste), Nazarezinho (a sudeste), São José de Piranhas (a sul), Cachoeira dos Índios, Bom Jesus (ambos a oeste) e Santa Helena (a noroeste), além de Barro, no Ceará (sudoeste).

Imagem 02: Localização geográfica de Cajazeiras-PB



Fonte: adaptada do Laboratório de Geomorfologia da UFRN, Campus Caicó (2019)

Podemos perceber, pelo mapa acima, que Cajazeiras se encontra no extremo oeste do Estado, sendo uma das últimas cidades da Paraíba adentrando o interior do país. Nesse sentido, o município se localiza muito próximo dos Estados do Ceará, de Pernambuco e do Rio Grande do Norte, configurando-se como um lugar de passagem e importante polo comercial e educacional para as cidades menores da região.

Em termos de educação, Cajazeiras apresenta uma taxa de escolarização para crianças de 6 a 14 anos de 97,2%. Em 2019, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB⁵, para os anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública foi 5,3; já o

⁵ Ideb é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino.

índice para os anos finais do Ensino Fundamental foi 4,1. Esses números são muito próximos do que foi alcançado pela educação no Brasil como um todo, que foi de 5,7 para alunos de Anos Iniciais e de 4,5 para alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Uma questão essencial em relação a esses números, é que mesmo havendo um aumento exponencial desde 2005, ainda ficamos muito abaixo do que está estabelecido para meta em 2021. Porém, recentemente, o município de Cajazeiras, de maneira geral, manteve o crescimento do seu índice, alcançando a nota 4,6, no ano de 2021.

Cajazeiras apresenta um quadro com 453 docentes no Ensino Fundamental e 290 no Ensino Médio. Esses professores atenderam em 2021 a um total de 8.499 alunos matriculados no Ensino Fundamental e a 3.212 alunos matriculados no Ensino Médio. Esses números apontam para um grande desafio: o da ampliação do acesso da Educação Básica a uma maior parcela da população em idade escolar ou à busca da universalização desse ensino.

A região também possui uma extensão para educação do campo, onde muitos jovens precisam locomover-se a longas distâncias para assistirem suas aulas e outros conseguem estudar na sua própria comunidade rural. Nesses espaços, as turmas são multisseriadas, ou seja, em uma mesma turma funciona as atividades de mais de um ano de ensino, com o mesmo professor.

Imagem 03: Valores do IDEB observados em 2005 e metas para 2021

ETAPA DE ENSINO	IDEB OBSERVADO EM 2005	META DO IDEB PARA 2021
Ensino fundamental – anos iniciais	3,8	6,0
Ensino fundamental – anos finais	3,5	5,5
Ensino médio	3,4	5,2

Fonte: Elaborado por Deed/Inep acesso em 13/10/2023

Além disso, é preciso também pensar que nem todas as matrículas realizadas correspondem as mesmas quantidades de alunos que concluem seus estudos. A permanência

O Ideb funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. Para tanto, o Ideb é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente.

Fonte: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb> acesso em 11/07/2022.

tem se apresentado como um problema geral do país, o que se agravou muito recentemente com a implementação do ensino remoto em decorrência da pandemia do Novo Corona Vírus e a necessidade de isolamento da população.

De acordo com uma pesquisa publicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, divulgada em julho de 2021, 99,3% das escolas brasileiras suspenderam as atividades presenciais durante a pandemia da Covid-19. No ano de 2020, pouco mais de 53% das escolas públicas conseguiram manter o calendário letivo original, o que reflete diretamente nas aprendizagens essenciais dos alunos. Contextualizamos esses dados gerais, mas destacamos que essa é uma realidade que também se apresentou em Cajazeiras, de uma educação que já se encontrava com sérios problemas estruturais e que teve seu quadro agravado com a pandemia.

Em Cajazeiras, entre outras instituições que oferecem cursos de nível superior, está o Centro de Formação de Professores-CFP, da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, espaço privilegiado para as licenciaturas em diversas áreas no Estado da Paraíba. O CFP conta com os cursos em licenciatura em Letras (Português e Inglês); Geografia; História; Matemática; Física; Biologia; Pedagogia; Química; além do Ensino Médio e dos cursos de Medicina e Enfermagem e dos cursos técnicos ofertados pela Escola Técnica de Saúde, que também funciona no Centro de Formação de Professores.

O CFP recebe muitos alunos do Ceará, de Pernambuco e do Rio Grande do Norte e de municípios circunvizinhos de Cajazeiras, como Sousa, Pombal, São José de Piranhas, São João do Rio do Peixe, Uiraúna, Cachoeira dos Índios, entre outros. Enquanto um centro que se propõe, principalmente a oferecer formação inicial aos professores de várias licenciaturas, ele mantém relações com a Educação Básica através de projetos de extensão, das disciplinas e programas de estágio, bem como do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID e do Programa Residência Pedagógica – PRP.

Imagem 04: Entrada Principal do CFP - UFCG



Fonte: Acervo da autora.

3.4. As escolas pesquisadas

Na cidade existem 61 (sessenta e uma) escolas, sendo 48 (quarenta e oito) de Ensino Fundamental e 13 (treze) do Ensino Médio. Entre essas escolas, visitamos quatro, sendo uma da rede estadual e três da rede municipal. A seleção e delimitação das escolas se deveu ao motivo de serem as únicas que oferecem Educação de Jovens e Adultos, são elas:

E.E.E.F.M. Dom Moisés Coelho;

E.M.E.I.E.F. Cecília Estolano Meirelles;

E.M.E.I.E.F. Costa e Silva;

E.M.E.I.E.F. Crispim Coelho.

Nessas escolas, entrevistamos e observamos as aulas de um total de cinco professores da EJA.

3.4.1. E.E.E.F.M. Dom Moisés Coelho

Imagem 04: Frente da Escola Dom Moisés Coelho



Fonte: Acervo da autora.

Localizada na Rua Padre José Tomaz, no Centro de Cajazeiras, a Escola Dom Moisés Coelho é uma das mais antigas da Educação Básica. Esta foi a única escola estadual que visitamos, em razão da possibilidade de entrevista com o professor de História que atua na EJA. Essa instituição, mesmo com um prédio amplo, vem enfrentando as dificuldades postas pelo desgaste de sua estrutura e está aguardando uma reforma por parte do governo. De acordo com Alves (2014, p. 51):

Os gestores da instituição relaram que a escola necessita de uma reforma e que já existe um encaminhamento para a mesma, tal reforma irá propiciar melhorias nas instalações e equiparar por completo as instalações para o atendimento a crianças especiais. Em toda a sua história a instituição só evidenciou duas grandes reformas, a última em 1997 que resultou nas atuais instalações que nesse período também sofreu pequenas mudanças, sempre com o objetivo de buscar melhorias para os alunos da instituição.

A Dom Moisés também é uma das escolas com o maior número de alunos matriculados do município, recebendo, inclusive, alunos de outros municípios e distritos próximos.

O ano de sua fundação é de 1951, e seu nome é uma homenagem ao primeiro bispo da Diocese local, Dom Moisés Coelho. O município de Cajazeiras tem uma tradição católica forte e o aniversário da escola é comemorado em 08 de abril, também homenagem ao dia do nascimento de Dom Moisés Coelho, nascido no ano de 1877.

Quando começou a funcionar, a Dom Moisés mantinha apenas turmas de 1ª a 4ª séries. Apenas no ano de 1978, a escola passou a ofertar a 2ª fase do 1º grau, passando a contar também com turmas de 5ª e 6ª séries. A escola está localizada na zona urbana do

município e, atualmente, funciona em três turnos, manhã, tarde e noite. Ela oferta o Ensino Fundamental, nos anos finais, o Ensino Médio, bem como a Educação de Jovens e Adultos, tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio, no turno noturno.

A escola mantém funcionando 13 (treze) salas de aula, dispõe de laboratório de informática e laboratório de ciências; Sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE); quadra de esportes cobertas; sala da diretoria; sala dos professores; biblioteca; cozinha; biblioteca e banheiros com chuveiro e adaptados para pessoas com deficiência.

Nossa inserção na Escola foi feita de forma tranquila e receptiva, visto que ela recebe muitos pesquisadores e estagiários dos cursos de licenciatura do CFP, que mantém uma rotina de visitação à escola, que também é parceira em muitos projetos de formação inicial docente, como é o caso do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID e do Programa Residência Pedagógica – PRP, frequentemente desenvolvidos na Dom Moisés.

3.4.2. E.M.E.I.E.F. Cecília Estolano Meirelles

A Escola Cecília Estolano está localizada na Rua Raimundo Leite Rolim, no Bairro das Casas Populares, no município de Cajazeiras, na zona urbana. O prédio da escola conta com 14 salas de aulas que acomodam alunos da Educação Infantil, na Pré-Escola; dos anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental; na Educação de Jovens e Adultos, também no Ensino Fundamental dos anos iniciais e finais.

As instalações da Cecília Estolano estão passando por reformas estruturais, mas o prédio é amplo e conta com laboratório de informática; cozinha, banheiro com acessibilidade para pessoas com deficiência; almoxarifado; sala da diretoria e sala dos professores; sala de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado – AEE; biblioteca, secretaria, um pátio coberto; biblioteca e sala de leitura; quadra de esportes coberta e uma área verde.

Imagem 05: Frente da Escola Cecília Estolano Meirelles



Fonte: acervo da autora.

3.4.3. E.M.E.I.E.F. Costa e Silva

A escola Costa e Silva está localizada na Rua Dr. Severino Cordeiro, no Bairro Jardim Oásis, uma área mais nova do município de Cajazeiras. Ela atua na Educação Infantil a partir da pré-escola; no Ensino Fundamental dos anos iniciais e finais, bem como na EJA dos anos iniciais e finais, nos três turnos. A escola também é considerada como da zona urbana.

De acordo com os dados do IDEB de 2019, a escola atingiu os índices de 5,5 nos anos iniciais e de 4,2 nos anos finais. A média do número de matriculados nos últimos anos é de 450 (quatrocentos e cinquenta) alunos e para atender essa demanda, a Costa e Silva conta com 15 (quinze) professores.

O prédio da escola passou por reforma recente e conta com 10 (dez) salas de aulas; uma sala de recursos multifuncionais para AEE; Banheiro adequado à alunos com deficiência ou mobilidade reduzida; Almoxarifado; sala de diretoria e de secretaria; cozinha; pátio descoberto; laboratório de informática; banheiro adequado à educação infantil e uma despensa.

Imagem 06: Frente da Escola Costa e Silva



Fonte: acervo da autora.

3.4.4. E.M.E.I.E.F. Crispim Coelho

A Escola Crispim Coelho foi a última instituição que visitamos e ela está localizada na Rua Romualdo Rolim, no Bairro São Francisco, no município de Cajazeiras. A escola dispõe de 05 (cinco) salas de aula e atende aos seus alunos nos turnos da manhã, tarde e noite. Nos últimos três anos, a média de alunos matriculados na escola foi de 215 (duzentos e quinze) alunos, sendo ela, a menor escola por nós visitada.

A instituição oferta a sua comunidade a Educação Infantil, com a pré-escola; o Ensino Fundamental com os anos iniciais e os anos finais. Além disso, também é ofertada a Educação de Jovens e Adultos para o Ensino Fundamental dos anos iniciais e dos anos finais, no turno da noite. O Ideb da escola, em 2019, para os anos iniciais foi 5,0, já o índice para os anos finais não foi divulgado.

O prédio da escola conta com laboratório de informática; almoxarifado; sala da diretoria e dos professores; cozinha, pátio descoberto e despensa. A escola também oferta o AEE, que funciona apenas no período da tarde e da manhã. Assim como a EMEIEF Costa e Silva, a Crispim Coelho também passou por reforma recentemente e apresenta instalações confortáveis para receber seus discentes.

Imagem 07: Frente da Escola Crispim Coelho



Fonte: acervo da autora.

Apresentadas as escolas que compõem nosso espaço de pesquisa, passaremos agora a apresenta, minimamente, os professores que, muito gentilmente, se dispuseram a contribuir com nossa pesquisa.

3.5. Os sujeitos históricos da pesquisa

Compreendemos que há uma discussão no campo da ética da pesquisa que preza pelo anonimato dos sujeitos pesquisados. Os Comitês de Ética em Pesquisa têm tido o cuidado em zelar para que riscos de a pessoa ser exposta à algum tipo de constrangimento e entendemos que essa é uma questão importante e que precisa ser considerada.

Assim, mesmo sabendo que, por outro lado, há uma discussão nas ciências humanas pela visibilidade das falas, das histórias e dos nomes dos sujeitos, sabemos que a problemática não pode ser resolvida de maneira simplista e, mais importante, sem que haja uma negociação que considere o que os próprios sujeitos pensam e sentem a respeito da publicização de seus nomes, por isso, optamos por manter o anonimato dos professores e professoras e criamos codinomes para identificá-los.

Nossas escolhas em relação aos professores se deu a partir do critério de disponibilidade de professores de História que atuassem na EJA, na rede pública de Ensino de Cajazeiras. Nesse sentido, apenas as escolas elencadas acima ofertam Educação de Jovens e Adultos nos Ciclos III e IV e os docentes entrevistados foram os que se disponibilizaram a participar da pesquisa. Reforçamos que não foi uma imersão fácil no espaço escolar desses

sujeitos, foi preciso um processo de diálogo e entendimento da proposta do referido trabalho, o que nos coloca uma responsabilidade ainda maior em relação à devolutiva do resultado do processo.

Chamamos nossos sujeitos da pesquisa de **Professor 01; Professor 02; Professor 03; Professor 04 e Professor 05**. A seguir, na **Tabela 05**, apresentamos o perfil de cada um deles, considerando elementos sociais e profissionais para que possamos ampliar nosso entendimento acerca de suas práticas docentes:

Tabela 05: Perfil dos Professores e Professoras pesquisados/as

Professor 01
Tem 42 anos e é natural da cidade de Umbuzeiro – PB, trabalha na E.M.E.I.E.F. Cecília Meireles, como professora de História da EJA, nos ciclos três (6° e 7° Ano) e quatro (8° e 9° Ano). Além desse trabalho, ela é gestora em outra escola municipal de Cajazeiras. Possui 25 anos de atuação. Após fazer o LOGOS ⁶ (nível médio) passou no concurso do município de Cajazeiras para atuar no Ensino Fundamental dos anos iniciais. Mas, logo veio a necessidade da realização do ensino superior, e ela optou por cursar História na UFCG, entre os anos de 2001-2006. Isso ampliou sua área de atuação e ela passou a atuar como no município em questão, sem que precisasse realizar um concurso específico para tal ocupação. Não possui formação específica para atuar na EJA.
Professor 02
Tem 34 anos, natural de Cajazeiras – PB, casado. trabalha na E.E.E.F.M. Dom Moisés Coelho há 13 anos através de contratos temporários. Na EJA atua no ciclo quatro (8° e 9° Ano), também atua no turno oposto nas turmas de 7°, 8° e 9° anos, além do 2° Ano do Ensino Médio. Sua formação em História foi realizada na Universidade Federal de Campina Grande – UFCG (Cajazeiras), no Centro de Formação de Professores – CFP, entre os anos de 2006-2010, está fazendo mestrado profissional em ensino de História na UFRN. Não possui formação específica para atuar na EJA.
Professor 03
Tem 34 anos, é natural de Cajazeiras – PB, e é pai de 2 filhos, atua na escola E.E.E.F.M D. Moisés Coelho há 12 anos, como professor de História e colaborador pedagógico. No início, seu vínculo era através de contrato temporário, porém, sua efetivação veio no último concurso de Estado de 2019. O professor atende às turmas da EJA do ciclo 4 (6° e 7° anos), 5 (8° e 9° anos) e 6 (Médio). Além de atuar na modalidade da EJA, ele também é professor no ensino regular nas turmas de 7° ano e 1° ano (Médio), na mesma instituição de ensino. O docente se formou em História pela UFCG, no campus de Cajazeiras – PB, seu curso foi de 2006 a 2010, fez uma segunda graduação de forma remota com tempo reduzido em Pedagogia, possui algumas especializações em instituições públicas e privadas e recentemente finalizou um curso de Mestrado em Educação Especial. Não possui formação específica para atuar na EJA.
Professor 04
Tem 40 anos, é natural de Cajazeiras, vive em uma união estável e tem uma filha, leciona na E.M.E.I.E.F. Crispim Coelho há três anos, nos ciclos 3 (6° e 7° anos) e 4 (8° e 9° anos), além de atuar no ensino fundamental básico regular. Sobre sua formação docente, ela cursou História na UFCG, no Centro de Formação de Professores, entre os anos de 2011-2016. Ela também fez outra graduação à distância em Pedagogia, na cidade de São José de Piranhas PB, com duração de dois anos, permitida para quem já tem uma primeira graduação, com reconhecimento.

⁶ O Projeto Logos foi implementado no Brasil, a partir da década de 1970, e teve o objetivo de formar professores não habilitados que atuavam em sala de aula nas quatro primeiras séries do antigo 1° Grau.

Não possui formação específica para atuar na EJA.
Professor 05
Tem 47 anos, natural de Cajazeiras, casado e pai de uma filha. Atua na E.M.E.I.E.F Costa e Silva há 17 anos e as turmas nas quais leciona são do ciclo 3 (6° e 7° anos) e 4 (8° e 9° anos), durante o dia trabalha em uma empresa privada, sua atuação como professor é na EJA apenas. Fez sua graduação em História na UFGC, campus de Cajazeiras, na época da transição de UFPB para UFCG. Seu curso teve início em 1999 e finalizou em 2004. O professor também possui especialização na área de Educação. Não possui formação específica para atuar na EJA.

Fonte: entrevistas realizadas pela autora.

Podemos perceber a partir da **Tabela 01**, que todos os professores são licenciados para a área na qual atuam, uma realidade que até pouco tempo não era cumprida em muitas cidades do país, principalmente nas mais afastadas dos grandes centros. Porém, com o processo de expansão das universidades nas últimas décadas, pudemos democratizar em maior grau o acesso às instituições públicas de ensino superior e, no caso específico de Cajazeiras, o CFP tem cumprido um papel importante de formação docente de qualidade. Se atentarmos à **Tabela 01**, também perceberemos que todos os professores são licenciados pelo Centro de Formação de Professores, no Curso de História, ofertado pela Unidade Acadêmica de Ciências Sociais – UACS, no campus de Cajazeiras.

Outro elemento importante a ser destacado, diz respeito à carga horária dos professores, pois nenhum deles tem uma jornada semanal inferior há quarenta horas de trabalho e, no caso do **Professor 05**, ele complementa sua renda trabalhando em uma empresa privada nos turnos da manhã e tarde, atuando apenas na EJA, durante a noite.

Essas questões apontadas não fazem parte do nosso foco da pesquisa, porém elas servem para explicarem, muitas vezes, o quanto ainda não avançamos na educação do nosso país e como a formação de professores é relegada a segundo plano, o que contribui para dificultar as práticas docentes nas diversas salas de aulas no Brasil.

Em relação às questões que nortearam as entrevistas, elas foram organizadas em quatro blocos temáticos com a finalidade de estabelecer uma conversa mais direcionada e que facilitasse a apresentação das questões no próprio trabalho. Assim, apresentamos as tabelas a seguir com o roteiro seguido nas entrevistas:

Tabela 06 – Roteiro de questões pessoais e profissionais dos docentes

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS:

Bloco 01 – Quem é o professor?

Nome: _____ Idade: _____
 Sexo: _____
 Naturalidade: _____
 Estado Civil: _____
 Filhos?
 Quantos?
 Escola em que atua:
 Tempo de atuação:
 Quais turmas da EJA atende?
 Além da EJA, atua em outros anos da Educação Básica?

Bloco 02 – Formação docente

Em que instituição cursou História?
 Há quanto tempo terminou o curso?
 Tem Pós-Graduação? Se sim, qual(is)?
 Quais cadeiras de educação você cursou?
 Já teve contato com alguma obra de Paulo Freire? Se sim, qual(is) e como?

Bloco 03 – Ensino de História e Práticas Docentes na EJA

Por que escolheu História?
 Por que acha importante ensinar História?
 Como você define História?
 Como mantém a atualização dos conteúdos de História?
 O que seus alunos da EJA acham da disciplina de História?
 Como é sua carga horária de História na EJA?
 Como você caracteriza seus alunos da EJA?
 Quais práticas docentes você desenvolve no ensino de história direcionado para EJA?
 O que você compreende por Diálogo, Saberes, Politicidade, Criticidade e Emancipação na Educação?
 Como o conhecimento dos estudantes é trabalhado em aula?
 Como você acha que a educação na EJA contribui na transformação social dos seus alunos?
 Quais os principais desafios você enfrenta no ensino de História da EJA?
 Na sua opinião, quais as principais mudanças necessárias para a EJA, de maneira geral?
 Na sua opinião, quais as principais mudanças necessárias para ensinar História na EJA?

Depois de feitas as entrevistas, procedemos com o processo de transcrição das falas e para análise dos dados, buscamos analisar as percepções de cada um dos professores, destacando os principais pontos que nos chamaram a atenção. Em um mesmo movimento, realizamos uma complementaridade em relação àquilo que os professores expuseram em suas falas com as nossas observações em sala de aula, buscando identificar como suas posturas docentes se aproximavam ou se distanciavam de suas ideias.

Esse movimento encontra-se presente no capítulo que se segue e que se apresenta como o mais significativo do trabalho, uma vez que revela uma representação de uma realidade específica e que está totalmente aberto para novas interpretações, inclusive contrárias às nossas.

4. O FAZER PEDAGÓGICO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Nesse último capítulo, buscamos apresentar as análises sobre o nosso objeto de pesquisa e dos dados proporcionados pelos sujeitos. Reforçamos o respeito às fontes, bem como a compreensão de uma análise que não está posta como verdade, mas como leituras de uma pesquisadora, com suas concepções próprias e que, mesmo buscando o distanciamento das fontes, sabe de suas implicações teóricas e políticas. Nossa perspectiva é de contribuir com o diálogo entre as áreas do ensino de História e da Prática Docente na EJA, assim buscamos compreender essa relação nas linhas a seguir.

Compreendemos que, ao discutirmos prática docente, estamos trazendo elementos acerca do currículo de História e, mais diretamente, sobre a formação de professores. Nesse sentido, perceber o quanto os estudos acerca do currículo são importantes para compreendermos a escola e suas complexidades é essencial para os profissionais da educação. Esses elementos, muitas vezes confundido com a lista de conteúdos a ser ministrada, é mais complexo do que isso e interfere diretamente na prática docente. Em sua essência, podemos perceber projetos de sujeitos e sociedade, relações de poder e ideologias que fundamentam determinados grupos sociais em detrimento de outros. Conforme nos aponta Silva (2011, p. 15), para uma teoria do currículo, tão importante quanto perguntar o que os alunos devem aprender, é importante questionar o que eles devem se tornar:

Nas teorias do currículo, entretanto, a pergunta “o que” nunca está separada de uma outra importante pergunta: “o que elas devem ser?”, ou, melhor, “o que eles ou elas devem se tornar?”. Afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo.

Nessa perspectiva, buscamos destacar que o currículo pelo qual esses professores se formaram fazem parte de um projeto de poder, porém, para além dele, outros elementos influenciam na prática docente. Mas, para uma compreensão mais ampla do nosso objeto de estudo, não podemos deixar de explicitar a Base Nacional Curricular-BNC em vigor, do Ensino Superior, dada pela Resolução número 02, de 1 de julho de 2015 e que define as

Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Vale ressaltar, que há em andamento a tentativa de substituição dessa Base por outra, que foi batizada de BNC-Formação e tem prazo até 2024 para ser implementada pelas universidades. A BNC-Formação, instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 e tem recebido inúmeras críticas pela forma como vem sendo inserida no contexto do Ensino Superior (de cima para baixo, sem discussões e sem a participação das representatividades docentes). Essa BNC tem sido também apontada como a ferramenta para formar professores para ensinar a BNCC, que também tem sofrido muitas críticas, sendo uma das principais a secundarização e sucateamento das ciências humanas nos currículos escolares. Conforme nos aponta Costa, Mattos e Caetano (2021, p. 907):

É uma política que formata um currículo e uma formação pautada em competências e habilidades predeterminadas. Prevalece a lógica do capital humano, a qual, centrando tudo na economia, ignora as necessidades materiais, culturais dos sujeitos, e mais, acentua expressamente a expropriação do conhecimento docente. Constitui-se, na verdade, em um sistema de controle da formação e atuação docente que corresponde aos ditames do capital.

Nosso trabalho se aproxima da perspectiva do currículo na medida em que reflete e discute elementos do fazer docente com perspectivas teóricas de estreitamento entre os conteúdos e a vida social dos estudantes. Nesse sentido, entendemos que o trabalho não aponta diretamente diretrizes para o currículo do Ensino Superior, mas conceitos importantes que poderiam humanizar mais as propostas curriculares, aproximando-as dos discentes em todos os lugares do país. Por isso, acreditamos que o presente trabalho pode contribuir para a construção de propostas que busquem “escutar” mais os alunos; dialogar com pessoas e saberes; e que sejam mais críticas e emancipatórias.

4.1. Questões referentes ao ensino de história e práticas docentes na EJA

A partir dessas reflexões iniciais do capítulo, damos seguimento ao trabalho a partir das nossas análises. Assim, na nossa entrevista, organizamos um bloco de questões direcionadas ao ensino de história e práticas docentes na EJA. Escolhemos duas questões para fazermos nossa análise de dados, uma foi: Como os professores caracterizam seus alunos da EJA. A ideia desse questionamento está na necessidade de entendermos como cada

educador percebe seu espaço de atuação, bem como as especificidades da modalidade da educação de adultos na qual estão inseridos. A outra questão foi: Quais Práticas Docentes são desenvolvidas no Ensino de História da EJA. Desejamos a partir das repostas dos professores e das nossas observações, dialogar sobre suas principais práticas no ensino de história da EJA.

Tabela 07: Como os docentes em questão caracterizam seus alunos da EJA e quais Práticas Docentes são desenvolvidas no Ensino de História da EJA

Entrevistados	Como você caracteriza seus alunos da EJA?	Quais Práticas Docentes são desenvolvidas no Ensino de História da EJA?
P1	“são estudantes predominantemente jovens em sua maioria, que estão lá devido à distorção idade-série e que não possui interesse em aprender, jovens danados”. (Entrevista realizada em 11/05/2022).	“pesquisei conteúdos em diversos espaços e estes devem ser o mais básico possível, pois eles estão cansados, são estudantes que trabalham durante o dia e não possuem interesses em algo mais extenso ou complexo, então encontrei um material didático com todos os conteúdos de História bem resumidos e assim desenvolvo minha prática de ensino.”
P2	“o aluno vai muito da conduta do professor, ou seja, se o educador vai desmotivado, o estudante, conseqüentemente, também se desmotiva quando esses estudantes são motivados com conteúdo mais atuais, fazendo uma ponte com o passado, percebo o interesse da grande maioria, claro que não atinge a todos, mas uma grande parte se motiva”. (Entrevista realizada em 16/05/2022).	“inicialmente senti certa dificuldade, muitos estudantes estavam habituados apenas a transcrever o que os professores colocavam no quadro e quando começou sua atuação na EJA, até compreendia a diferenciação dessa modalidade com os outros turnos, porém como profissional percebi que essa diferença não pode diminuir a qualidade do ensino oferecido, em minimizar o esforço desse estudante em querer ampliar seu grau de estudo ao invés de copiar no quadro, prefiro dialogar os conteúdos, a partir da realidade da turma, no máximo o que transcrevo são mapas mentais para direcionar as falas.”

P3	<p>“alunos que por algum motivo tiveram que interromper seus estudos por motivos de trabalho e depois que estão um bom tempo afastados, perceberam a necessidade de voltar para escola e concluir sua formação básica. Hoje vêm a importância de estudar, relatam que se tivessem a consciência que tem nos dias de hoje, não teriam abandonado a educação. São pessoas que chegam cansados dos trabalhos, são mães solteiras que faltam por não ter com quem deixar seus filhos, são diversas situações que é preciso compreender as diversidades desses estudantes da EJA”. (Entrevista realizada em 16/05/2022).</p>	<p>“realizo a organização de apostilas, com os conteúdos resumidos e como a maioria não tem condições financeiras para imprimir o material, socializo em PDF e os alunos acessam pelos celulares em sala de aula ou em casa, também trabalho com mapas mentais para explicação dos conteúdos.”</p>
P4	<p>“a maioria são jovens, trabalhadores, pessoas que precisam completar o ensino básico”. (Entrevista realizada em 16/05/2022).</p>	<p>“levo para os alunos textos impressos dos conteúdos resumidos, o problema do ciclo três é que os alunos não sabem ler, já o ciclo quatro, como os alunos são “normais”, já sabem ler e escrever, é melhor para se trabalhar. Desse texto faço umas questões e eles respondem.”</p>
P5	<p>“são alunos que não tiveram uma estrutura familiar, a maioria não teve quem os ajudassem em uma educação primária, estão todos fora da faixa etária e como o sistema não permite esse sujeitos no ensino regular, eles são empurrados para EJA, para poder fazer a equiparação idade-série distorcida”. (Entrevista realizada em 18/05/2022).</p>	<p>“preciso fazer mágica nos conteúdos para torná-los significativos para os alunos, observando os mais relevantes, que trazem a realidade desses sujeitos envolvidos, para que assim consiga trabalhar com eles, pois de fato não gostam da disciplina de modo geral.”</p>

4.2. Análise dos dados apresentados pelos professores e observação das aulas

A partir da resposta do **Professor 1**, refletimos a importância de pensarmos historicamente, a modalidade da EJA foi pensada para alunos trabalhadores ou que, por alguma razão, não concluíram a Educação Básica no período destinado para isso. Porém, observa-se na fala do professor que a culpa recai sobre o sujeito. Enquanto política equiparativa a EJA precisa atender às necessidades educacionais de jovens e adultos que, cada vez mais, têm suas vidas pioradas pelas condições econômicas e sociais de exclusão de

um sistema que naturalmente excludente. Em relação a essa questão, Arroyo (2007, p.6), afirma que:

Parece-me que ao longo desses últimos anos, cada vez a juventude, os jovens e os adultos populares estão mais demarcados, segregados e estigmatizados. Não está acontecendo o que se esperava, ou seja, que esses jovens fossem se integrando, cada vez mais, na juventude brasileira. Ao contrário, penso que o que está acontecendo é que as velhas dicotomias, as velhas polaridades da nossa sociedade (e um dos pólos é o setor popular, os trabalhadores, e agora nem sequer trabalhadores) não estão se aproximando de uma configuração mais igualitária, ao contrário, estamos em tempos em que as velhas polaridades se distanciam e se configuram, cada vez mais, com marcas e traços mais específicos, mais diferentes, mais próprios. Mais distantes. A juventude popular está cada vez mais vulnerável, sem horizontes, em limitadas alternativas de liberdade.

Entretanto, como nos aponta Arroyo (2017) é preciso que consideremos os alunos da EJA a partir de seus lugares e trajetórias até que cheguem na sala de aula, pois eles são como “passageiros da noite”, que, desde a mais tenra infância, embarcaram nessa viagem. Historicamente, a EJA surgiu para atender aos adultos não escolarizados, principalmente para alfabetizá-los. Porém, atualmente, ela foi ampliada para atender homens e mulheres que já frequentaram a escola, mas não obtiveram aprendizagens e escolarização necessárias para participar de uma vida social efetiva. De acordo com Haddad e Di Pierro (2000, p. 14):

Cada vez torna-se mais claro que as necessidades básicas de aprendizagem dessa população só podem ser satisfeitas por uma oferta permanente de programas que, sendo mais ou menos escolarizados, necessitam institucionalidade e continuidade.

Em observação a referida turma, percebemos a predominância de jovens, todos fora da faixa etária regular. A turma em si, comportou-se de forma passiva, a grande maioria não demonstrava interesse nem curiosidade em relação ao que estava sendo exposto pelo professor, mas foi possível perceber a participação de dois alunos, que faziam perguntas e respondiam as questões de uma atividade. No dia em que observei, o tema da aula em questão, mediada pelo professor 01, era: Navegações Inglesas, Francesas e Holandesas. Ele estava corrigindo as questões de uma atividade passada em uma aula anterior e era feito de forma expositiva, na qual ele questionava como os alunos tinham respondido e apenas dois, entre os doze discentes presentes respondiam, e partir de suas falas ele fazia as devidas correções.

Algo que nos chamou a atenção nessa turma, foi a presença de um aluno surdo. O professor afirmou que não sabe a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, porém indicou que

consegue se comunicar com alguns sinais, mas apenas alguns poucos, incapazes de mediar o conteúdo que estava sendo ministrado. A intérprete chegou depois de, aproximadamente, trinta minutos de aula, nesse intervalo o estudante ficou à parte do que estava sendo trabalhado. Mesmo não sendo nosso foco de estudo, perceber a ampliação do público diverso na EJA é mais uma demanda que acaba por cair sob a responsabilidade de professores que, em sua maioria, não têm formação específica na EJA e muito menos em Educação Especial. Gonçalves, Bueno e Meletti (2013, p. 39), ao analisarem os dados do INEP entre 2007 e 2010, nos apontam que:

As matrículas de alunos com deficiência em idade compatível para frequentarem a educação básica corresponde a pouco mais de um por cento do total, enquanto que as matrículas de alunos na EJA (ou seja, aqueles que apresentam defasagem em idade/série) correspondem a quase doze por cento das matrículas totais da EJA, o que mostra que boa parte dos alunos que frequentaram o ensino básico com idade adequada está sendo incorporada pela educação de jovens e adultos.

Essa é uma questão que merece atenção, mas que deixaremos como possibilidades de estudos futuros. Ainda em relação à aula como um todo, de maneira geral, por mais que o professor questionasse os alunos, a participação era pouca e a maioria não demonstrava maiores interesses. Após a correção da atividade, foi dado início a um novo conteúdo – Revolução Industrial – e, nesse momento inicial ele questionou sobre o entendimento dos alunos em relação ao tema em questão, procurou saber qual trabalho eles ou seus familiares exerciam, como uma forma de relacionar o conteúdo aos seus cotidianos, assim, percebi que mais alunos se dispuseram a falar, pois foi algo que eles se sentiram mais familiarizados. Para trabalhar o conteúdo, o **Professor 01** realizou leitura e interpretação compartilhada, pois de acordo com ele, é uma forma de mobilizar a turma a participar da aula. No entanto, percebemos que sua prática docente não surtiu grandes participações dos educandos. Na verdade, observamos uma participação mínima e um modelo de aula centrada no professor, sem muita abertura ao diálogo, sua aula foi focada apenas em seu material previamente organizado por ele mesmo.

O **Professor 02** caracterizou seus alunos de uma maneira mais contextualizada, percebendo sua reação às aulas a partir da própria proposta. Ele parte da proposição do seu próprio trabalho e, como podemos observar em uma de suas aulas, a todo momento ele estimula seus alunos com provocações, relacionando o conteúdo em questão com temas do tempo presente.

Durante nossas observações, um dos conteúdos trabalhado foi o da Primeira Guerra Mundial, e para fazer essa ponte com o presente, ele fazia várias perguntas sobre a Guerra da Ucrânia, fato atual muito frequente nos noticiários de TV e nas redes sociais. Diante das questões apresentadas, os alunos prontamente se posicionaram, com dúvidas e interpretações sobre tal fato. Era uma turma com dezoito alunos, a grande maioria participava das discussões, principalmente quando foi realizado essa ligação entre as guerras, mas antes de iniciar a aula, o **Professor 02** possibilitou um momento de descontração com os alunos a partir de um diálogo informal, tomando-o como ponto de partida para o conteúdo.

Foi uma aula discursiva explicativa, ele organizou no quadro um mapa mental com os principais fatos da Primeira Guerra Mundial, a partir desse momento, a aula se tornou mais silenciosa, o foco passou para o professor nesse momento; por fim, ele pediu para que os estudantes fizessem as transcrições do quadro para seus cadernos. Percebemos uma aula dialogada, reflexiva, na qual procurou levar em consideração as diversas realidade dos sujeitos ali envolvidos, confirmando assim sua resposta em relação a sua prática docente

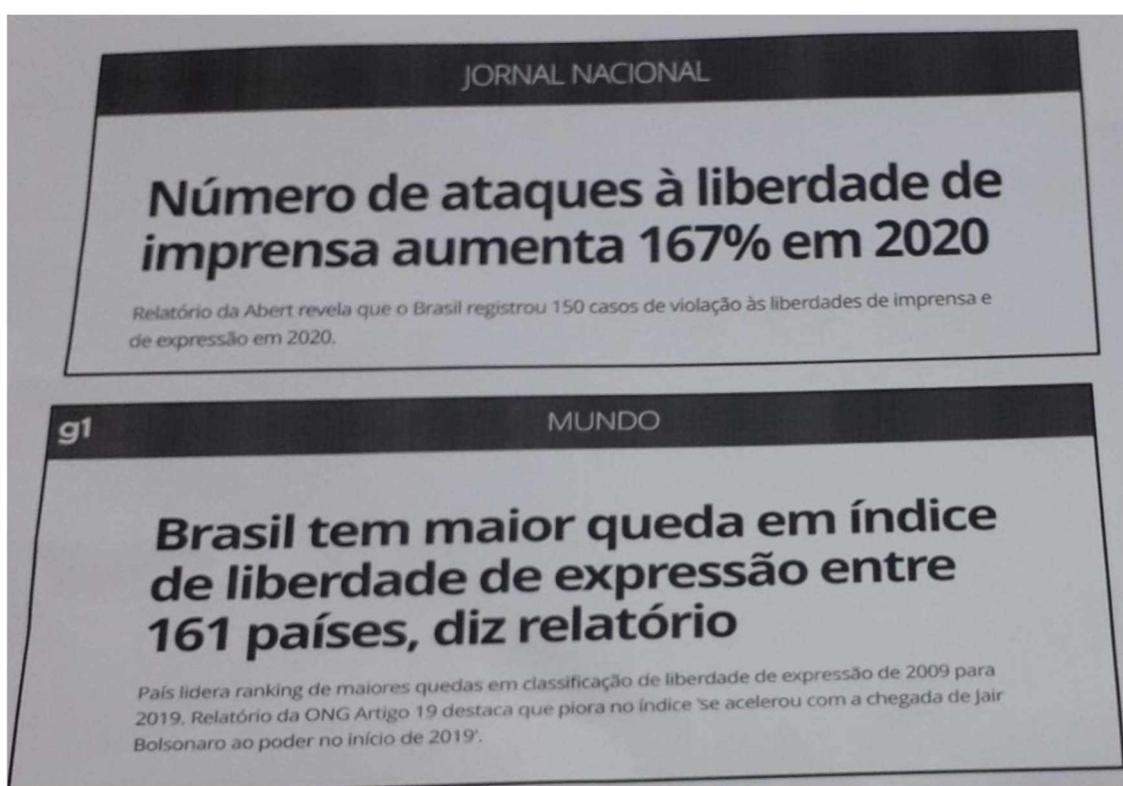
O **Professor 03** aponta uma caracterização mais próxima da situação presente na modalidade em questão, o que demonstra um amadurecimento conceitual acerca da modalidade. Geralmente, os discentes da EJA são alunos fora da faixa etária e que por algum motivo não concluíram a Educação Básica. Além da questão da escolaridade, esse professor percebe suas situações sociais ao apontar suas relações com o trabalho, ao identificar o papel das alunas mães, que não recebem apoio do Estado na assistência dos seus filhos para que possam estudar, por exemplo. Nesse sentido, é necessário que os poderes políticos e os professores percebam essa modalidade de ensino a partir de suas demandas, de suas realidades concretas, como nos aponta Arroyo (2007, p. 07):

A EJA tem que ser uma modalidade de educação para sujeitos concretos, em contextos concretos, com histórias concretas, com configurações concretas. Sendo que qualquer tentativa de diluí-los em categorias muito amplas os desfigura. Eu diria que os últimos anos foram tempos de deixar, ainda, mais recortadas essas configurações do que venha a ser jovem e adulto popular.

Em uma de suas aulas, o Professor trabalhou a Revolução Francesa e antes de iniciar o conteúdo, ele relacionou seu lema – Liberdade, Igualdade e Fraternidade – à realidade dos alunos, questionou se no Brasil existem de fato a utilização dessas conquistas, os alunos interagiram e com suas palavras explicaram seus entendimentos, foi um momento de interação. O Professor 03 também fez uma comparação entre a Revolução Francesa e a

situação de exploração e a desigual distribuição de renda do Brasil, ele lembrou também como ficaram evidentes as desigualdades na pandemia, associou o termo revolução à transformação social, buscou discutir elementos de consciência de classe, exemplificou com o domínio das elites e com a manobra das classes menos favorecidas pelos grupos hegemônicos. Como metodologia de mediação do conteúdo ele trouxe algumas manchetes impressas, destacando notícias que traziam a falta de liberdade de imprensa, as desigualdades sociais e a violência, relacionando com o lema da Revolução Francesa, como podemos observar nas imagens a seguir:

Imagem 08: Reportagem relacionada ao lema da Liberdade



Fonte: pesquisa da autora

Imagem 09: Reportagem relacionada ao lema da Igualdade

Política
Câmara de SP aprova processo contra vereador que fez comentário racista
Por Radar | 19 Maio 2022, 18h43

Mais da metade dos domicílios no Brasil está abaixo da linha da pobreza, diz estudo
26/04/2022 às 12:33 BUSINESS

Participação de mulheres no mercado de trabalho é 20% inferior à dos homens
08/03/2022 às 10:01 BUSINESS

Fonte: pesquisa da autora

Imagem 10: Reportagem relacionada ao lema da Fraternidade

SOLIDARIEDADE CORRENDO NAS VEIAS

Estudantes criam projeto para incentivar a doação de sangue em Caxias do Sul

Demonstrar a empatia estimulando a doação de sangue. Dessa forma que estudantes universitários de Caxias do Sul criaram o projeto Do.Ação. A ideia que surgiu a partir de uma disciplina prática do curs...

GUSTAVO MARTINS - 01/10/2020 - 15m49min

EMPATIA

"Tudo o que meu trabalho não me der, não é meu", diz senegalês que encontrou carteira e devolveu ao dono em Caxias

Um exemplo de caráter e honestidade, em um momento onde milhares de pessoas enfrentam uma crise financeira, e até mesmo se beneficiam de recursos do governo federal sem aparentemente precisar de ajuda...

ALINE ECKER - 11/07/2020 - 19m01min

Fonte: pesquisa da autora

Os alunos fizeram as leituras das manchetes e, a partir delas, o **Professor 03** fez suas ponderações e comentários. Mesmo não havendo uma relação direta com questões mais específicas e subjetivas dos alunos da turma em questão, percebemos, ao longo das aulas, uma relação mais dialógica dos saberes entre o professor e seus alunos. O referido docente buscou, constantemente, relacionar um tema de História de tempo e lugar distantes, como é o caso da Revolução Francesa, com elementos muito presentes no dia a dia dos seus alunos, principalmente em relação ao acesso às conquistas: a liberdade, a igualdade e a fraternidade estão disponíveis a todos? Essa questão despertou um diálogo participativo de toda a turma, demonstrando assim uma mediação reflexiva, crítica, politizada, entre outros.

Observamos que a turma do **Professor 04** possui 52 alunos matriculados, mas, nos dias de nossas visitas, aproximadamente 10 alunos frequentaram com regularidade, eles tinham voltado ao modelo presencial há um mês apenas. Esse professor atende alunos do ciclo 3 (6º e 7º Ano) e um dos fatos que chamou a atenção, foi que a maioria dos alunos não sabe ler, eles identificam algumas letras. Porém, diferente do que nos apontou a docente, de que “a maioria deles não possuem saberes”, por eles não falarem, ou participarem das aulas. É importante levar em consideração suas leituras de mundo, é necessário ouvi-los e compreender a intenção das suas falas, pois eles possuem o letramento das suas realidades. Esses alunos são sujeitos com saberes diversos. Observamos que, constantemente, eles se comunicavam entre si, sobre seu dia, sobre seu trabalho, sobre suas rotinas. Mesmo não sabendo ler, esses sujeitos têm uma vida e muitas aprendizagens na sua “bagagem”, cabe também ao educador buscar esse diálogo, buscar compreender que conhecimentos e saberes esses alunos vêm construindo, principalmente atualmente, em situações de exclusões cada vez mais aparentes, onde a falta de trabalho e o número de pessoas que cruzam a linha de pobreza aumentam, diariamente. Precisamos exercitar as perguntas que nos aponta Arroyo (2007, p. 11):

Aqui cabe esta pergunta que não é fácil de responder, mas que teremos de colocar com toda força: que saberes aprende um adolescente, um jovem e um adulto que passa anos e anos nesses processos de sobrevivência tão instáveis? O que ele se pergunta sobre a vida, sobre a natureza, sobre a sociedade, sobre o trabalho, sobre a família, sobre a sua condição como homem, como mulher? Às vezes é pai ou mãe de dois filhos, três filhos, mãe. Que interrogações ele se faz? Como deixar que aflorem essas indagações, para organizá-las e trabalhá-las nos currículos?

Em uma das aulas observadas, o **Professor 04** leu um texto sobre o Evolucionismo e o copiou no quadro, foi nesse momento que pude observar a maior interação entre os

estudantes, que aproveitaram o silêncio do docente para dialogarem entre si. Mesmo não sabendo ler, apenas um não copiou o texto por não ter levado o lápis, o que nos aponta o movimento mecânico do ato. Eles pararam de interagir no momento da explicação do conteúdo e ficaram pedindo para o professor voltar a copiar no quadro, se mostrando interessados apenas em transcreverem nos seus cadernos, apesar da maioria não ser alfabetizada, todos sabiam transcrever.

Percebemos assim que a prática didática dos professores de História incorporou muitas das características da educação tradicional, passando a valorizar o acúmulo de informações. De acordo com Bittencourt (2008, p. 226-227):

Existe uma ligação entre o método tradicional e o uso de lousa, giz e livro didático: o aluno, em decorrência da utilização desse material, recebe de maneira passiva uma carga de informações que, por sua vez, passam a ser repetidas mecanicamente de forma oral ou por escrito com base naquilo que foi copiado no caderno ou respondido nos exercícios propostos pelos livros.

Esse fazer nos demonstra que as influências do tradicionalismo na esfera educativa ainda perpassam a prática de muitos professores, inclusive de História, que baseiam seus fazeres profissionais em exercícios repetitivos e na lógica da memorização dos conteúdos, uma realidade que pode ser explicada por muitos fatores, como o processo de formação inicial, ausência de investimentos nas condições de trabalho dos professores ou a alta carga horária a que estes profissionais estão submetidos.

Além do conteúdo, o professor 04 aplicou algumas questões, já acrescidas das respostas; ou seja, ele organizou uma atividade que já estava com as respostas prontas. Em seguida, deu o visto nos cadernos e fez as devidas pontuações. A única interação com o professor observado foi no momento das transcrições, em relação a alguma possível dúvida na letra escrita no quadro. Percebemos práticas tradicionais, que não acrescentaram nas aprendizagens críticas reflexivas daqueles sujeitos.

Em relação ao **Professor 05**, a turma referida é do ciclo quatro (8º e 9º Anos). Nas nossas observações, o número de alunos girava em torno de 14 (quatorze) presentes, em sua maioria jovens. Em uma das aulas o professor trabalhou a Desigualdade Social no Brasil e para mediar o conteúdo, ele trouxe o vídeo “Conheça o pior lugar para se viver”⁷, mas antes ele fez alguns questionamentos aos alunos, indagando-os se eles conheciam políticas

⁷ Documentário produzido pelo Programa Câmera Record. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=Tpo8QSR_-0U

públicas e um deles disse que não conhecia nenhum benefício proposto pelo poder público e se perguntava por que ia à escola, pois não conseguia aprender nada. Foi uma fala forte, na qual o professor procurou mediar, explicando que as políticas públicas são importantes para contribuir na formação dos sujeitos e reparar algumas desigualdades.

Para chamar a atenção à temática da desigualdade social, ampliada pelas questões étnicas, o professor reproduziu o clip da banda *O Rappa – Hey Joe*. Esse foi um momento em que todos tiveram a atenção focada no vídeo, pois no clipe, as imagens que apareciam, tinham muitas semelhanças com a realidade de muitos que estavam ali. Apesar do clipe tratar de uma realidade da periferia do Rio de Janeiro, o professor fez uma comparação com o município de Cajazeiras e eles se sentiram à vontade para falar, foi aberto um momento de discussão no qual a grande maioria contribuiu, apontando experiências que viveram de exclusão e discriminação.

Só depois desse primeiro momento, foi dado início ao vídeo proposto pelo professor, com duração de 57 minutos. Trata-se de um documentário que retrata a vida em uma comunidade de palafitas em Santos – SP. Foi um momento de grande concentração dos alunos.

As observações e respostas dos professores em relação aos alunos e alunas da EJA, nos apresentam, de maneira geral, que a atenção dada a essa modalidade ainda precisa avançar muito, não exclusivamente no sentido da ação individual do professor, mas, principalmente na atenção dada pelo Estado aos sujeitos da EJA. É preciso pensar licenciaturas que tenham em seu PPCs disciplinas que discutam a educação de jovens e adultos para além do quadro de optativas; o poder público precisa pensar políticas de permanência para os alunos da EJA; os professores que atuam na modalidade precisam de incentivos materiais e formativos para atuarem nas aulas da educação de adultos, entre tantas outras medidas, que inclusive extrapolam os muros das escolas. A mediação do professor 05 nos mostrou um momento de grande problematização em relação às questões sociais, despertando em seus alunos falas potentes e contextualizadas.

Essas São práticas docentes reflexivas, contextualizadas, participativas e dialogadas que acreditamos serem necessárias para uma educação transformadora, capaz de formar cidadãos conscientes de seus direitos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Somos (cons)cientes da importância deste trabalho de TCC para a área da Pedagogia e para o Ensino de História. Mesmo com muitas dificuldades, “finalizamos” compreendendo a necessidade de constantemente repensar as ideias e argumentos defendidos neste. Consideramos que todo nosso trabalho é passível de análise e está aberto às problematizações e reconsiderações, porém, isso não invalida as nossas reflexões, que se colocam na perspectiva de uma porta para futuros olhares acerca do tema.

Em relação ao Ensino de História, podemos afirmar que mesmo com as variadas influências e modificações de suas possibilidades, desde ganhos metodológicos até a ampliação do entendimento de fonte, tempo e sujeitos; ele se faz a partir de muitas práticas tradicionais, mantendo uma lógica de memorização e culto aos sujeitos considerados heróis. Por outro lado, não podemos negar que muitos ganhos foram introduzidos ao ensino, como a inserção de novos sujeitos ao currículo; ou o entendimento de que os educandos também fazem parte da história.

Sabemos que não é do interesse dos nossos governantes promover uma educação crítica e questionadora da realidade, uma vez que isso coloca em risco as próprias relações de poder estabelecidas e que contribuem para a consolidação desses sujeitos em suas posições privilegiadas. Nesse sentido, destacamos a importância e a posição privilegiada dos professores e professoras na organização do conteúdo e de suas práticas no espaço escolar. Na maioria das vezes, são esses professores que propõem uma educação mais crítica e questionadora aos seus alunos e, juntos, vivenciam um processo mais democrático e humano, como pudemos ver nas observações de aulas descritas neste texto.

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade que busca equiparar direitos, é uma política reparadora para propiciar aos jovens e adultos que não frequentaram a escola, ou, em algum momento precisaram abandoná-la. Esta deveria ser uma educação mais crítica e que, a partir dela, os alunos possam dar seguimento às suas vidas de maneira mais digna, inserindo-se no mercado de trabalho, mas também desenvolvendo-se integralmente, em aspectos políticos, sociais e culturais. Porém, ela ainda é vivenciada, muitas vezes, como um apêndice da educação regular e como tal, não recebe os investimentos necessários. Os professores que atuam nessa modalidade, em sua grande maioria, não têm acesso a uma formação específica e esse é um elemento que tem contribuído para a descontextualização da EJA e atendimento devido aos seus sujeitos.

Destacamos a importância de práticas docentes humanizadas, dialogadas, transformadora, entre outras no ensino de história da EJA, como possibilidade de construção de uma educação cidadã, que supera a ideia de educação como (con)formadora de ideias e a percebe como um processo crítico, que precisa valorizar vivências e contribuir na formação das identidades de cada aluno.

Finalmente, mesmo com muitas dificuldades, defendemos o espaço da escola pública como lugar de possibilidades, pois acreditamos que ela se caracteriza como um campo fértil de experiências educativas e que tem produzido bons frutos. Não entendemos a escola de EJA tem sido vista e vivenciada como lugar de fracasso, de desistências ou que os alunos sejam pessoas desinteressadas pela sua educação, configurando-se como culpados, e não como vítimas de um sistema de exclusões. Mas, ao contrário, essa escola tem se apresentado como um espaço de resistência e os alunos e professores como sujeitos de suas próprias histórias, lutando cotidianamente, contra a ideia de que seu lugar é a submissão.

REFERÊNCIAS:

- ALBERTI, Verena. **Ouvir contar: textos em história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.
- ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARROYO, M. G. **Passageiros da noite**. Do trabalho para a EJA. São Paulo: Vozes, 2017.
- ARROYO, Miguel. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? **REVEJ@**, v. 1, n. 0, p. 1-108, ago. 2007.
- BEZERRA, Francisca Gabriela; NOBRE, Luciana Abrantes. UFCG e a problemática da ausência teórico-metodológica sobre Educação Especial e Inclusiva no cerne do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História. **Anais Eletrônicos da XII Semana Nacional de História**, CFP/UFCG, 2022.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2ª.ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (Org.) **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2001.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O conhecimento, a cultura e a educação: algumas anotações em tempos de novo milênio. In: **Educativa**. Goiânia. v. 4, n. 2, p. 303-332, jul./dez. 2001.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O QUE É EDUCAÇÃO POPULAR**. Tatuapé-SP: Brasiliense, 2012.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação Popular na escola cidadã**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- DIAS, Cristiano de Oliveira. Educação de Jovens e Adultos: quem são os sujeitos da EJA? In SILVA, Gilberto Ferreira da; PAULY, Evaldo Luis. (Orgs). **Formação, gestão e linguagem: múltiplas perspectivas na pesquisa em educação**. Canoas: RS. Ed. Unilasalle, 2016.
- FONSECA, Thais Nívea de Lima e. **História & Ensino de História**. 2 ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- FONSECA, Laura Souza. EJA: lutas e conquistas! - a luta continua: formação de professoras em EJA. **REVEJ@**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 75-97, ago./2008.

- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 43. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- FURTADO, Quézia Vila Flor. **Jovens na educação de jovens e adultos:** produção do fracasso no processo de escolarização. João Pessoa: Editora Universitária – UFPB, 2009.
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa:** um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.
- GASPARELLO, Arlete Medeiros. Construindo um currículo de História. In: NIKITIUK, Sonia (Org.) **Repensando o ensino de história.** São Paulo: Cortez, 1996. p. 83-95.
- GATTAZ, André; MEIHY, José Carlos Sebe Bom; SEAWRIGHT Leandro. A História Oral nos vãos da democracia. In GATTAZ, André; MEIHY, José Carlos Sebe Bom; SEAWRIGHT Leandro. (Org.) **História Oral:** a democracia das vozes. São Paulo: Pontocom, 2019.
- GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4 ed. São Paulo: Editora Atlas, 2009.
- GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha; BUENO, José Geraldo Silveira; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Matrículas de alunos com deficiência na EJA: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. **RBPAE** - v. 29, n.3, p. 407-426, set/dez. 2013.
- GOUBERT, Pierra. História local. In: **Revista Arrabaldes.** Rio de Janeiro, n. 1, mai.ago./1988.
- HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação.** ANPEd, São Paulo, n. 14, mai-ago, p. 108-130, 2000.
- HORN, Geraldo Balduino; GERMINARI, Geyso Dongley. **O ensino de história e seu currículo:** teoria e método. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- JOUTARD, Philippe. Desafios à História Oral do Século XXI. In FERREIRA, Maneta de Moraes; FERNANDES, Tania Maria; ALBERTI, Verena (Orgs.). **História Oral:** desafios para o Século XXI. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz / Casa de Oswaldo Cruz / CPDOC – Fundação Getúlio Vargas, 2000
- Le Goff, Jacques. **História e memória.** 4. ed., Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1996.
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História Oral:** como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 14^o. ed. – São Paulo: Hucitec Editora, 2014.

Neves, Joana. História local e construção da identidade social. In **Saeculum**: n^o 3. Jan – Dez 1997 – João Pessoa: Editora Universitária / UFPB, 1999.

NÓVOA, António. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa: EDUCA, 2002.

RAPIMÁN, Daniel Quilaqueo. Pesquisa qualitativa em Educação: possibilidades de investigação em educação. In TAVARES, Manuel, RICHARDSON, Roberto Jarry [et al]. **Metodologias qualitativas: teoria e prática**. 1.ed. – Curitiba: CRV, 2015.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

RÜSEN, Jörn. Razão histórica. **Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Editora da UnB, 2001.

SABÓIA, Beatriz. A filosofia gramsciana e a educação. **Em Aberto**. Brasília, ano 9 n 45 jan-mar 1990.

SÁNCHEZ GAMBOA, Sílvio. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: ARGOS Editora Universitária, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOUSA, Israel Soares; SILVA, Severino Bezerra. **Educação popular e ensino de história local: cruzando conceitos e práticas**. João Pessoa: Editora da UFPB: 2017.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Revista **HISTEDBR** On-line, Campinas, n.38, p. 49-59, jun.2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da Pesquisa**. 2. Ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

UCHA, Leonardo Borghi. Memória em roda: proposições para decolonizar aulas de História em uma escola na periferia de Porto Alegre. In SCHMIDT, Benito; PACIEVITCH, Caroline; BAUER, Caroline. **Ensino de História: diferenças e desigualdades. Dados eletrônicos**. — Brasília, DF: CAPES - PROFHISTORIA; São Leopoldo: Oikos, 2021.

APÊNDICES:

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Bloco 01 – Quem é o professor?	
Nome:	Idade:
Sexo:	
Naturalidade:	
Estado Civil:	
Filhos?	
Quantos?	
Escola em que atua:	
Tempo de atuação:	
Quais turmas da EJA atende?	
Além da EJA, atua em outros anos da Educação Básica?	

Bloco 02 – Formação docente
Em que instituição cursou História?
Há quanto tempo terminou o curso?
Tem Pós-Graduação? Se sim, qual(is)?
Quais cadeiras de educação você cursou?
Já teve contato com alguma obra de Paulo Freire? Se sim, qual(is) e como?

Bloco 03 – Ensino de História e Práticas Pedagógicas na EJA
Por que escolheu História?
Por que acha importante ensinar História?
Como você define História?
Como mantém a atualização dos conteúdos de História?
O que seus alunos da EJA acham da disciplina de História?
Como é sua carga horária de História na EJA?
Como você caracteriza seus alunos da EJA?
O que você compreende por Diálogo, Saberes Populares, Politicidade, Criticidade e Emancipação na Educação?
Você busca dialogar com os alunos? De que maneira?
Quais os principais desafios você enfrenta no ensino de História da EJA?
Na sua opinião, quais as principais mudanças necessárias para a EJA, de maneira geral?
Na sua opinião, quais as principais mudanças necessárias para ensinar História na EJA?



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

**APÊNDICE X – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado a participar como voluntário (a) no estudo “**Práticas docentes no ensino da História na EJA**”, coordenado pelo professor (a) **Raquel Leão de Bastos** e vinculado a **UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE (CAJAZEIRAS) – UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO**.

Sua participação é voluntária e você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade. Este estudo tem por objetivo geral: Analisar de que maneira os professores de História mobilizam os saberes pedagógicos para os desafios da prática docente na EJA; e específicos: Investigar como os saberes pedagógicos mobilizam as práticas no ensino de História na EJA; Discutir sobre a formação de professores e suas relações com as especificidades da EJA; Investigar as relações teórico-metodológicas entre o ensino de História e os saberes pedagógicos, a partir da prática docente dos professores de História que atuam na EJA da rede municipal do município de Cajazeiras; e se faz necessário por ser professora de História, atuando no Ensino da Educação Básica (municipal e estadual) de João Pessoa desde o ano 2000, tanto nas etapas regulares do Ensino Fundamental e Médio, quanto na Educação de Jovens e Adultos, tenho buscado refletir acerca da prática educativa e nos resultados que nossas vivências profissionais têm apresentado em relação à formação dos alunos. Durante os anos de 2001 e 2002, tivemos a oportunidade de cursar e concluir uma especialização na Universidade Federal da Paraíba na área de Educação Ambiental, o que nos despertou para a importância da formação para além dos saberes da disciplina de História e da formação inicial. Desde então, buscamos complementar as lacunas da graduação, principalmente na

área pedagógica, a partir de leituras e das participações nas formações continuadas da Secretaria Municipal e da Secretaria Estadual, pelas quais lecionávamos. Essa experiência profissional docente se estendeu até o ano de 2016, quando encerramos os contratos com as Secretarias, Estadual e Municipal, para ampliarmos nosso processo de formação e busca de questões mais sólidas sobre saberes pedagógicos e práticas educativas com intuito de contribuirmos com pesquisas que pudessem aproximar nossas experiências com discussões atuais da área. Nesse sentido, iniciamos, no ano de 2018, uma segunda graduação, agora em Pedagogia, na Universidade Federal de Campina Grande, no município de Cajazeiras, o que nos tem proporcionado um vasto leque de experiências e leituras nas mais diversas áreas da Educação. Desde o início da graduação, nos dedicamos em participar de eventos e escrever sobre algumas práticas docentes. O Ensino de História nos desperta maiores interesses pelo fato de ser nossa primeira formação superior e depois de dezesseis anos de atuação, percebemos que precisamos ampliar as discussões sobre importância do Ensino de História na EJA para a formação dos sujeitos. Essa caminhada nos deu respaldo para pensar o trabalho em questão, mas também nos preocupam os caminhos que o Brasil e seu sistema educativo vêm percorrendo nos últimos anos.

Caso decida aceitar o convite, você será submetido (a) ao(s) seguinte(s) procedimentos: responder a perguntas sobre Práticas Docentes no Ensino de História da EJA, que serão gravadas e estarão relacionadas à prática docente e vivência escolar. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e não receberá nenhuma remuneração. Mas, se aceitar participar, contribuirá com a reflexão sobre Práticas Docentes no Ensino de História da EJA, área da sua atuação.

Todas as informações obtidas serão sigilosas e seu nome não será identificado em nenhum momento. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de maneira que não permita a identificação de nenhum voluntário.

Esta pesquisa atende às exigências das Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), as quais estabelecem diretrizes e normas regulamentadoras para pesquisas envolvendo seres humanos. Atende também as orientações do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), órgão colegiado interdisciplinar e independente

de caráter consultivo, deliberativo e educativo, que tem como foco central defender os interesses e a integridade dos participantes voluntários de pesquisas envolvendo seres humanos e, conseqüentemente, contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Você ficará com uma via rubricada e assinada deste termo e qualquer dúvida a respeito desta pesquisa, poderá ser requisitada ao Orientador (a), Dorgival Gonçalves Fernandes (UAE/CFP/UFCG), fone: (83) 9 9646-8945 Email: dorgefernandes@yahoo.com.br ou com Raquel Leão de Bastos (raquel.leao@estudante.ufcg.edu.br) o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa, cujos dados para contato estão especificados abaixo:

Dados para contato com o responsável pela pesquisa

Nome: Raquel Leão de Bastos

Instituição: Universidade Federal de Campina Grande – UFCG

Endereço Pessoal: Rua Padre Laurindo Ferreira Douéts, N. 75, Cajazeiras – PB

Endereço Profissional: raquel.leao@estudante.ufcg.edu.br

Horário Disponível: Dias úteis, em horários comerciais

Telefone: (83) 987501194

E-mail: raquel.leao@estudante.ufcg.edu.br

Declaro que estou ciente dos objetivos e da importância desta pesquisa, bem como a forma como esta será conduzida, incluindo os riscos e benefícios relacionados com a minha participação, e concordo em participar voluntariamente deste estudo.

LOCAL E DATA,

Assinatura ou impressão datiloscópica do
voluntário ou responsável legal

Nome e assinatura do responsável
pelo estudo