

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

WAGNALDO NUNES DA SILVA CASTRO

BOAS PROFESSORAS E SUAS PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS
E ADULTOS NA CIDADE DE BOM JESUS (Piauí)

São Paulo
2021

WAGNALDO NUNES DA SILVA CASTRO

Boas professoras e suas práticas na Educação de Jovens e Adultos na cidade de
Bom Jesus (Piauí)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade de São Paulo para obtenção
do título de Doutorado em Educação.

Área de concentração: Didática, Teorias de Ensino e
Práticas Escolares.

Orientação: Profa. Dra. Rita de Cassia Gallego

São Paulo
2021

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

C355b	<p>Castro, Wagnaldo Nunes da Silva</p> <p>Boas professoras e suas práticas na Educação de Jovens e Adultos na cidade de Bom Jesus (Piauí) / Wagnaldo Nunes da Silva Castro; orientadora Rita de Cassia Gallego. -- São Paulo, 2021. 219 p.</p> <p>Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Educação: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2021.</p> <p>1. Educação. 2. Boas professoras. 3. Educação de Jovens e Adultos. 4. Dimensões da prática docente. 5. Dimensão técnica - Dimensão humana - Dimensão político-social. 6. Bom Jesus (Piauí). I. Gallego, Rita de Cassia, orient.</p>
-------	--

CASTRO, Wagnaldo Nunes da Silva. **Boas professoras e suas práticas na Educação de Jovens e Adultos na cidade de Bom Jesus (Piauí)**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

Aprovado em: _____

Banca Examinadora

Profa. Dra. Rita de Cassia Gallego

Instituição: Universidade de São Paulo

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Profa. Dra. Mônica Appezzato Pinazza

Instituição: Universidade de São Paulo

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Profa. Dra. Ana Paula Ferreira da Silva

Instituição: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Profa. Dra. Marília Beatriz Ferreira Abdulmassih

Instituição: Universidade Federal do Piauí

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Profa. Dra. Áurea da Silva Pereira

Instituição: Universidade do Estado da Bahia

Julgamento: _____

Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus familiares, em especial meus pais, minha esposa e meus filhos. Dedico também a todos os professores e professoras da EJA e demais modalidades de ensino que cotidianamente se empenham para proporcionar aos alunos uma melhor relação com o mundo do saber.

AGRADECIMENTOS

Este é um momento especial que marca o término de uma etapa importante da minha vida que poucos anos atrás eu não vislumbrava. Sempre sonhei em alcançar níveis mais elevados no processo de formação acadêmica, mas realizar o doutoramento em uma instituição de tamanho prestígio como a USP não estava em meus planos imediatos. Mas, como está escrito no livro bíblico de Eclesiastes, “tudo tem seu tempo determinado, e há tempo para todo propósito”. E, graças a Deus, a quem credito e de antemão agradeço por todas as conquistas da minha vida, este tempo chegou e, com ele, lutas e vitórias conquistadas com esforço próprio, mas também com ajuda de muitas pessoas queridas, as quais sou grato por todo auxílio dispensado ao longo dos anos dessa jornada inesquecível. Dito isso, agradeço:

A Odileia Marques da Silva, minha amada esposa, meu suporte em todos os momentos, esteio em nossa família durante minhas ausências. Obrigado por tudo, amor, você foi, é e sempre será essencial em todos instantes da minha vida!

Aos meus filhos Hellen, Ruan e Alana, heranças de Deus em minha vida, os quais me incentivaram, cada um a seu modo, a continuar firme na escrita da tese.

Aos meus pais, Raimundo Nonato Torres de Castro e Maria José Nunes da Silva Castro, os responsáveis por minha existência e grandes incentivadores sempre.

Aos meus irmãos Wagno, Wagnete, Fábio, Fernanda, Fredson e Flávia, os quais me apoiaram e auxiliaram em diversos momentos e de formas variadas. Obrigado, manos!

À minha cunhada Rita, ao meu tio José Nunes e sua esposa Lena, aos meus primos Wallysson e Gabriel juntamente com sua mãe Silvia, bem como à minha prima Marlene Torres e ao seu esposo João Carlos. Agradeço a estes que tão bem cuidaram de mim enquanto estive hospedado em suas casas durante a estadia em São Paulo.

Aos meus sogros, Salvador e Nair, os quais sempre demonstraram apreço por minha história de vida e jornada acadêmica. Obrigado por acreditarem em mim e por demonstrarem isso sempre que oportuno.

Às minhas cunhadas, Sandra, Maristela, Gilcéia, Patrícia e Naiane Marques, e ao meu cunhado Cleris Marques que, assim como meus irmãos, sempre dispuseram a ajudar-me quando necessário. Obrigado por todo suporte, cunhados!

Ao Prof. Dr. Ranchimith Nunes, companheiro de jornada, que com seu bom humor e irreverência sempre trouxe leveza aos momentos mais difíceis no decorrer dos anos de doutoramento.

À querida Profa. Dra. Kelly Cristine, colega de trabalho, companheira de DINTER e ombro amigo a todo tempo. Obrigado por todo cuidado dispensado, mesmo estando também atarefada com suas obrigações pessoais.

Às boas professoras, Gessy e Mercês, que gentilmente cederam o espaço/tempo de suas aulas para que eu pudesse desenvolver a pesquisa de doutoramento. Obrigado, pois vocês foram fundamentais para o cumprimento exitoso desta etapa da minha formação.

Às gestoras Zefinha e Clarice, bem como aos alunos do “Terceirão 2017” da Unidade Escolar José Lustosa Elvas Filho, os quais forneceram os elementos necessários para a descoberta das boas professoras da pesquisa.

A colega Vanessa de Sales Marruche, por ter auxiliado na tradução do resumo da tese, mesmo sem me conhecer e tendo sido acionada de última hora. Obrigado pela gentileza, espero poder retribuir de alguma forma.

Aos Programas de Pós-Graduação da FEUSP/UFPI e seus gestores, nas pessoas dos professores Dr. Agnaldo Arroio e Dra. Germaine Elshout, os quais foram os grandes responsáveis pela implementação e execução do Doutorado Interinstitucional (DINTER), resultante de convênio celebrado entre estas duas instituições.

Ao Diretor do Campus Profa. Cinobelinas Elvas Prof. Dr. Stélio Lima e ao Reitor Prf. Dr. José Arimatéia Dantas, por endossar e contribuir para a formalização do convênio firmado entre a USP e a UFPI.

Aos queridos professores Dr. Agnaldo Arroio, Dr. Nélio Bizzo, Dr. Afrânio Mendes Catani, Dra. Isabel de Almeida e Profa. Dra. Cláudia Galian, que se dispuseram a contribuir com nossa formação através das disciplinas ministradas, deslocando-se de São Paulo até o Piauí para tal finalidade.

Às professoras Dra. Mônica Appezzato Pinazza e Dra. Ana Paula Ferreira da Silva, que de forma tão precisa e competente trouxeram contribuições valiosas para o processo de construção da tese ainda no exame de qualificação. Também às professoras Dra. Áurea da Silva Pereira e Dra. Marília Beatriz Ferreira Abdulmassih, por seus pertinentes apontamentos e contribuições durante as arguições na banca examinadora de defesa desta tese. A vocês, meu muito obrigado!

A minha competente e cativante orientadora Profa. Dra. Rita Gallego, responsável por abrir meus olhos a questões para as quais não havia me atentado, dando direcionamentos precisos em todas as intervenções pedagógicas que realizou junto a mim. Seu “Oi Wagnaldo, querido...” nas mensagens de WhatsApp, jamais sairá da minha mente e sempre será lembrado como símbolo de uma ÓTIMA PROFESSORA que, apesar das inúmeras intempéries que enfrentou durante os anos de orientação, sempre se mostrou solícita e amável, cumprindo sua função como orientadora com a maestria própria de quem sabe o que faz. A você, querida Rita Gallego, MEU MUITO OBRIGADO! Serei sempre grato por tudo que me ensinou!

“A prática docente, especificamente humana, é profundamente formadora, por isso, ética. Se não se pode esperar de seus agentes que sejam santos ou anjos, pode-se e deve-se deles exigir seriedade e retidão”.

Paulo Freire

RESUMO

CASTRO, Wagnaldo Nunes da Silva. **Boas professoras e suas práticas na Educação de Jovens e Adultos na cidade de Bom Jesus (Piauí)**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

A presente tese tem como questão nuclear as práticas de boas professoras com atuação na Educação de Jovens e Adultos (EJA) na cidade de Bom Jesus (PI). De abordagem qualitativa descritiva, a pesquisa utilizou questionário como instrumento de produção dos dados, além de entrevistas e sessões de observação. Os dados obtidos foram organizados em categorias, as quais foram discutidas com auxílio da análise de conteúdo, na perspectiva proposta por Bardin (2011), como também com os subsídios teóricos de Aranha (2006), Brasil (2020; 2013; 2007; 2002; 2000; 1996; 1996; 1988; 1971; 1854), Candau (2012), Cunha (2006; 1989), Freire (1997; 1996), Luckesi (2002; 2000), Gallego (2008), Haydt (2011), Libâneo (2010; 2007; 2006), Paiva (2003), Meirieu (2005), Tardif (2007), entres outros. Durante o processo investigativo, buscou-se identificar a existência dessas profissionais nas escolas da rede estadual de ensino para posterior análise e compreensão dos elementos presentes nas suas práticas capazes de justificar as percepções que culminaram na sua escolha como boas professoras. Nortearam esta investigação as seguintes questões: existem professores ou professoras que se destacam por sua atuação bem-sucedida junto à EJA nas escolas da rede estadual na cidade de Bom Jesus (PI), ao ponto de serem considerados bons ou boas professoras? Quem são esses ou essas profissionais? Por que são identificados como bons professores ou boas professoras? Que atributos são valorizados na constituição do perfil de bom professor ou boa professora da EJA nas percepções de gestores e alunos? Quais pressupostos são orientadores das práticas dos bons professores ou boas professoras na EJA? Quais suas concepções sobre os sujeitos atendidos nessa modalidade de ensino? Como as percepções desses(as) professores ou professoras sobre os alunos influenciam suas ações? Que práticas mobilizadas no espaço/tempo de aula são capazes de justificar sua identificação como bons ou boas professoras? O processo de busca se deu a partir do levantamento junto às gestoras e aos estudantes, resultando na descoberta das duas docentes que se destacaram por sua boa atuação na EJA. A investigação possibilitou encontrar três dimensões do processo de ensino e aprendizagem determinantes da constituição da ideia de bom professor ou boa professora: em primeiro lugar, emergiu a dimensão técnica, a qual assevera a competência pedagógica do bom professor ou boa professora; a segunda diz respeito à dimensão humana, valorizando a afetividade como essencial à prática de um bom professor ou boa professora; por último, recebeu destaque a dimensão político-social, afiançando o comprometimento do(a) profissional docente com sua tarefa educativa. Cada uma dessas dimensões foi evidenciada nas práticas das educadoras, deixando patente as características do seu fazer pedagógico que as elevaram à categoria de boas professoras no contexto educacional em que atuam.

Palavras-chave: Boas professoras. Práticas docentes. Educação de Jovens e Adultos. Piauí.

ABSTRACT

CASTRO, Wagnaldo Nunes da Silva. **Good female teachers and their practices in Youth and Adult Education in the city of Bom Jesus (Piauí, Brazil)**. 2021. Thesis (Doctorate in Education) – Faculty of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2021.

The core issue of this dissertation are the practices of good female teachers working in Youth and Adult Education in the city of Bom Jesus (Piauí, Brazil). The research was based on a qualitative descriptive approach and it relied on a questionnaire as an instrument of data production, in addition to interviews and observation sessions. The data obtained were organized into categories, which were discussed on the basis of content analysis, in the perspective proposed by Bardin (2011), as well as with the theoretical basis of Aranha (2006), Brazil (2020; 2013; 2007; 2002; 2000; 1996; 1996; 1988; 1971; 1854), Candau (2012), Cunha (2006; 1989), Freire (1997; 1996), Luckesi (2002; 2000), Gallego (2008), Haydt (2011), Libâneo (2010; 2007; 2006), Paiva (2003), Meirieu (2005), Tardif (2007), among others. During the investigative process, we sought to identify the existence of these professionals in state schools for further analysis and understanding of the elements present in their practices capable of justifying the perceptions that culminated in choosing them as good teachers. The following questions guided this investigation: are there teachers who stand out for their successful performance with Youth and Adult Education in state schools in the city of Bom Jesus (Piauí, Brazil), to the point of being considered good teachers? Who are these professionals? Why are they identified as good teachers? What attributes are valued in the constitution of the profile of a good teacher of Youth and Adult Education in the perceptions of managers and students? What assumptions guide the practices of good teachers in Youth and Adult Education? What are these teachers' conceptions on students attended this type of education? How do these teachers' perceptions of students influence their actions? Which practices mobilized in the space and time of a class can justify the identification of these professionals as good teachers? The search process took place from the survey with managers and students, resulting in the discovery of the two female teachers who stood out for their good performance in Youth and Adult Education. The investigation made it possible to find three dimensions of the teaching and learning process that are decisive in the constitution of the idea of a good teacher: first, the technical dimension emerged, which asserts the pedagogical competence of the good teacher; the second concerns the human dimension, valuing affectivity as essential to the practice of a good teacher; finally, the political-social dimension was highlighted, guaranteeing the teacher's commitment to his/her educational task. Each of these dimensions was evidenced in the teachers' practices, showing the characteristics of their pedagogical practice that elevated them to the category of good teachers in the educational context in which they work.

Keywords: Good female teachers. Teacher practices. Youth and Adult Education. Piauí.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Da caracterização das professoras	63
Quadro 2: Da dimensão técnica e sua manifestação na prática docente	76
Quadro 3: Dimensão técnica no espaço/tempo da sala de aula	81
Quadro 5: Dimensão humana da prática docente	119
Quadro 6: Dimensão político-social das práticas docentes	135
Quadro 7: Transcrições das entrevistas pré-categorizadas	177

LISTA DE SIGLAS

BH	Belo Horizonte
CABC	Cruzada da Ação Básica Cristã
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes Adultos
CEAD	Centro de Educação à distância
CPCE	<i>Campus</i> Professora Cinobelina Elvas
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEA	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CNER	Campanha de Nacional de Educação Rural
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
DCEBPI	Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Piauí
DCNGEB	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENCCEJA	Exame para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
FAPI	Faculdade do Piauí
FNEP	Fundo Nacional do Ensino Primário
GRE	Gerência Regional de Ensino
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB	Movimento de Educação de Base
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MCP	Movimento de Cultura Popular
UNE	União Nacional dos Estudantes
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PNLDEJA	Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PUC	Pontifícia Universidade Católica
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UNE	União Nacional dos Estudantes
SEA	Serviço de Educação de Adultos
SEDUC	Secretaria de Educação e Cultura do Piauí
SOG	Sessão de Observação de Gessy
SOM	Sessão de Observação de Mercês

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
1 INTRODUÇÃO	18
1.1 Das iniciativas governamentais em favor da EJA no Brasil	20
1.2 Da produção no campo educacional acerca da EJA no cenário nacional	23
2 DELINEAMENTO DO PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO	29
2.1 Dos caminhos percorridos até a definição dos sujeitos desta investigação	31
2.2 Das sessões de observação	37
3 CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DA EJA COMO MODALIDADE DE ENSINO INTEGRANTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL	40
4 CARACTERÍSTICAS DOS ALUNOS DA EJA E AS IMPLICAÇÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE	51
4.1 Da dimensão técnica da prática docente	53
4.2 Da dimensão humana e político-social da prática docente	56
5 AS BOAS PROFESSORAS E AS REVELAÇÕES SOBRE SI, SOBRE OS PERCURSOS FORMATIVOS E ASPECTOS INFLUENCIADORES DE SUAS PRÁTICAS NA EJA	62
6 DA DIMENSÃO TÉCNICA COMO IMPULSIONADORA DA IDEIA DE BOM PROFESSOR OU BOA PROFESSORA E SUA MANIFESTAÇÃO NO ESPAÇO/TEMPO DE AULA DA EJA	76
6.1 Da dimensão técnica como mobilizadora da ideia de bom professor ou boa professora nas concepções das gestoras e alunos da EJA	77
6.2 Da mobilização da dimensão técnica da prática docente no espaço/tempo da sala de aula da EJA	80
6.2.1 Do controle de classe	81
6.2.2 Diversificação das estratégias de ensino	90
6.2.3 Da abordagem dos conteúdos	101
6.2.4 Da condução do processo avaliativo	109
7 DAS DIMENSÕES HUMANA E POLÍTICO-SOCIAL ENQUANTO MOBILIZADORAS DA IDEIA DE BOM PROFESSOR OU BOA PROFESSORA E SUAS MANIFESTAÇÕES NO ESPAÇO/TEMPO DE AULA DA EJA	118
7.1 Da dimensão humana das práticas docentes	118
7.1.1 Da afetividade como expressão da dimensão humana nas concepções das gestoras e dos alunos da EJA	119
7.1.2 Da mobilização da dimensão humana da prática docente no espaço/tempo de aula	123
7.1.2.1 Da manutenção do espaço aberto ao diálogo e respeito aos alunos	124
7.1.2.2 Da otimização do espaço/tempo de aula e respeito aos ritmos dos alunos ..	129
7.2 Da dimensão político-social das práticas docentes	135
7.2.1 Da dimensão político-social das práticas docentes nas concepções das gestoras e alunos	136
7.2.2 Da dimensão político-social nas práticas das boas professoras espaço/tempo de aula	140

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	155

APRESENTAÇÃO

Vivi a infância em um povoado na zona rural da cidade de Bom Jesus, no interior do estado do Piauí, sem muitas perspectivas de sucesso profissional em qualquer área do conhecimento, tendo em vista as condições socioeconômicas precárias em que vivíamos. Nessa localidade cursei da 1ª até a 4ª série do antigo Primeiro Grau, tendo minha mãe como professora leiga naquele período. Estão bem vivos em minhas lembranças os três anos em que repeti a 5ª série no Ginásio da cidade, reflexo das lacunas deixadas nos anos iniciais de minha formação. Reprovei dois anos consecutivos e, como já havia decorado todos os conteúdos, passei com facilidade no terceiro ano da 5ª série! Este foi um período difícil, mas tenho orgulho em relatar, pois foi nesse momento que decidi não ficar estacionado naquela realidade e caminhar em direção a um futuro mais promissor do ponto de vista pessoal e profissional.

Após os tropeços iniciais, consegui concluir o Segundo Grau no Curso Técnico em Contabilidade, desta vez sem reprovações. Posteriormente, por falta de opções ingressei no Curso Normal Superior na Universidade Estadual do Piauí, onde acabei desenvolvendo o gosto pela docência. Findados os anos de graduação fui aprovado em concurso público para professor do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino, onde permaneci por cinco anos. Neste espaço de tempo pude vivenciar a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem nas séries iniciais e conhecer como se processa a gestão do sistema municipal de educação, entretanto, crescia em mim o desejo de atuar em outros níveis de ensino, o que somente seria possível, em virtude minha formação específica para os primeiros anos da educação básica, por meio de uma nova graduação ou ingresso como professor em cursos universitários.

Visando a migração para outro nível de ensino, consegui aprovação no Mestrado em Educação na Universidade Federal do Piauí em 2011, período em que me afastei do emprego e família para morar na capital do meu estado (uma distância de 630 quilômetros de casa), para cursar a tão sonhada pós-graduação, vislumbrando a atuação como docente no ensino universitário. No ano de 2013, concluí o mestrado e fui aprovado em concurso público para uma vaga de professor de Didática da Universidade Federal do Acre (UFAC), onde atuei até janeiro de 2015, quando fui redistribuído para a Universidade Federal do Piauí (UFPI), *Campus* Profa. Cinobelina Elvas, o qual está localizado em minha cidade natal no interior do Piauí.

Em 2016, a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e a UFPI firmaram convênio visando à qualificação dos docentes, o aumento da produção e desenvolvimento científico no estado do Piauí por meio da cooperação acadêmica na área de Educação entre as duas instituições, tendo a FEUSP como unidade promotora. Diante da possibilidade de realizar o doutoramento neste Programa de Pós-graduação já solidamente consolidado e reconhecido nacional e internacionalmente por sua excelência, decidi disputar uma vaga e alcançar o sonho de cumprir mais esta importante etapa do meu processo formativo em um centro de excelência como a USP. Sendo bem sucedido em todas as etapas do processo seletivo e aprovado para ingressar no doutorado, sob a orientação da professora Dra. Rita de Cassia Gallego, algumas questões secundárias passaram a dificultar o andamento do processo. Entre os entraves esteve a difícil, porém não impossível, tarefa de cursar os dois primeiros anos do doutoramento concomitantemente com as atividades docentes na UFPI. Logicamente, esta situação era prevista, porém as expectativas são sempre mais otimistas que a realidade de fato.

Ao ingressarmos no doutorado, pretendíamos a caracterização das práticas de docentes que atuam na EJA, buscando identificar os equívocos pedagógicos cometidos no atendimento aos alunos desta modalidade que poderiam trazer implicações negativas sobre a aprendizagem dos mesmos. Seguiríamos uma linha bastante óbvia e já trilhada por boa parte dos pesquisadores em educação, o que traria pouca contribuição para as discussões em torno da melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas na EJA. Corríamos o risco, utilizando uma expressão bastante comum em minha região, de “chover no molhado”, ou seja, os resultados seriam pouco relevantes diante da vastidão de publicações que analisam e valoram a prática docente com enfoque nas más condutas dos professores. Com base nessa constatação, em conversa com a professora orientadora, Rita Gallego, decidi investigar práticas de professores ou professoras de EJA, mas com viés diferente, ou seja, com o foco naqueles ou aquelas que se destacavam e eram reconhecidos ou reconhecidas como bons professores ou boas professoras.

Retomando as descobertas realizadas em 2013 na investigação sobre práticas pedagógicas e a permanência na escola dos alunos da EJA, percebi que apesar das muitas dificuldades que envolvem os contextos educativos escolares, existem bons professores e professoras atuando nesta modalidade de ensino, os quais possuem domínio dos conteúdos e

valorizam as especificidades dos alunos em suas práticas e, por isso, conseguem obter êxito no processo de ensino e aprendizagem.

A existência desses profissionais evidencia que na referida modalidade de ensino podem ser encontrados professores que se destacam por suas práticas pedagógicas e comprometimento com suas responsabilidades profissionais. Estes professores, no entanto, não encontram eco nas pesquisas educacionais, as quais direcionam suas atenções para as fragilidades do processo de ensino e aprendizagem em detrimento das boas práticas desenvolvidas nos contextos escolares.

Deste modo, o foco da pesquisa foi direcionado para a identificação de bons professores ou professoras em atuação na EJA, destacando os elementos presentes em suas práticas capazes de justificar seu reconhecimento como profissionais docentes com boa desenvoltura no espaço/tempo de aula. Esta etapa do processo de produção de dados contou com as contribuições de gestoras e alunos, os quais elencaram os parâmetros a partir dos quais constroem a ideia do bom professor e indicaram as educadoras que vieram a ser sujeitos da investigação, o que possibilitou a observação das mesmas em exercício e a compreensão dos aspectos presentes em suas práticas capazes de desencadear nos alunos e gestoras avaliações positivas sobre a sua atuação pedagógica.

A presente tese está estruturada introdutoriamente com considerações acerca do objeto de estudo, destacando-se as iniciativas governamentais e as produções acadêmicas em torno da EJA no Brasil. No seu segundo capítulo é abordado o *Delineamento do percurso metodológico da investigação*, por meio da apresentação dos caminhos percorridos até a definição dos sujeitos da pesquisa, finalizando com a explicitação da produção, organização e análise dos dados. O terceiro capítulo traz a *Constituição histórica da EJA como modalidade de ensino integrante da Educação Básica no Brasil* e dedica-se às transformações ocorridas na educação de pessoas jovens e adultas desde as primeiras iniciativas educacionais no Brasil Colônia até a promulgação da LDB 9394/96. O quarto capítulo apresenta as *Características dos alunos da EJA e as implicações sobre a prática docente*, dando destaque às dimensões técnica, humana e político-sociais do processo de ensino e aprendizagem. O quinto capítulo, intitulado de *Boas professoras e as revelações sobre si, sobre os percursos formativos e aspectos e influenciadores de suas práticas na EJA*, apresenta os relatos das professoras Gessy e Mercês, os quais auxiliaram na compreensão dos investimentos formativos realizados ao longo das suas trajetórias de vida até ao ponto de serem consideradas boas professoras. No

sexto e sétimo capítulo, são apresentadas e discutidas as dimensões técnica, humana e político-sociais das práticas docentes, as quais emergiram das concepções de alunos e gestoras, bem como evidenciadas no espaço/tempo de aula nas práticas das duas boas professoras.

1 INTRODUÇÃO

Esta tese é fruto da pesquisa que teve como questão nuclear as práticas de boas professoras em atuação na Educação de Jovens e Adultos (EJA) na cidade de Bom Jesus, Piauí (PI). Para direcionar a investigação estabelecemos as seguintes questões norteadoras: existem professores ou professoras que se destacam por sua atuação bem-sucedida junto à EJA nas escolas da rede estadual na cidade de Bom Jesus (PI), podendo ser considerados bons ou boas professoras? Quem são esses ou essas profissionais? Porque são identificados como boas ou bons professores? Que atributos são valorizados na constituição do perfil de boa ou bom professor da EJA nas percepções de gestores e alunos? Que pressupostos são os orientadores das práticas das boas ou bons professores na EJA? Quais suas concepções sobre os sujeitos atendidos nesta modalidade de ensino? Como suas concepções sobre os alunos influenciam suas ações? Que práticas mobilizadas no espaço/tempo de aula são capazes de justificar sua identificação como bons ou boas professoras?

A pesquisa teve abordagem qualitativa descritiva e utilizou questionário como instrumento de produção dos dados, bem como técnicas de entrevistas e sessões de observação, conforme desenvolvido adiante. Partimos da hipótese que existem professoras e professores que desenvolvem boas práticas na EJA, os quais são bem avaliados por aqueles que fazem parte do seu círculo de relacionamento profissional direta ou indiretamente, desde a secretaria regional de ensino até a sala de aula. Logo, buscamos identificar esses profissionais e delineamos os fatores presentes em suas concepções e práticas catalisadores da ideia de boa ou bom professor por aqueles que os reconhecem como tal.

As características do bom professor ou professora de jovens e adultos foram delineadas a partir das concepções de duas gestoras e alunos de uma turma de 3º ano do ensino médio nesta modalidade de ensino. Para chegarmos a este ponto da investigação, na fase inicial realizamos visitas à 14ª Gerência Regional de Educação do Estado (GRE), onde tivemos as primeiras indicações das escolas que ofertam a EJA, como dos professores que possivelmente fariam parte da investigação. No segundo momento os diretores das escolas elegeram suas escolhas. Na terceira fase aplicamos questionários aos alunos, o que também contribuiu para definição das professoras que tiveram suas aulas observadas e entrevistas concedidas.

Identificados os sujeitos do estudo, que vieram a ser duas professoras, procuramos compreender de que forma as mesmas efetivamente demonstram na gestão do processo de ensino e aprendizagem os aspectos delimitadores do perfil de boas profissionais através de sessões de observação. Para subsidiar os¹ resultados das sessões de observação realizamos entrevistas com as professoras, o que possibilitou melhor compreensão das suas práticas no espaço/tempo de aula.

O estudo conta com os subsídios teóricos de Aranha (2006), Brasil (2020; 2013; 2007; 2002; 2000; 1996; 1996; 1988; 1971; 1854), Castro (2013), Candau (2012), Cunha (2006; 1989), Furlani (2000), Franco (2012), Freire (1997; 1996), Luckesi (2002; 2000), Gadotti e Romão (2000), Gallego (2008), Haydt (2011), Libâneo (2010; 2007; 2006), Marconi e Lakatos (2007), Masetto (2003), Mizukami (1986), Paiva (2003), Piauí (2013), Piletti (1989), Saviani (2003), Veiga (1996;1991). Além destes, foram consultadas as obras de Bardin (2011), Bogdan e Biklen (1999), Bloom (1983), Knowles (1970), Meirieu (2005), Perrenoud (2002; 2000; 1999), Richardson (2009), Tardif (2007), Zabalza (2004; 2003), entre outros.

Estes autores e os demais que surgem no corpo da tese trazem contribuições relevantes para compreensão do processo de constituição da EJA enquanto modalidade pertencente ao sistema regular de ensino, na identificação dos pressupostos teóricos influenciadores das práticas docentes nos diversos períodos e contextos da nossa história educacional, além de permitirem o dimensionamento das especificidades dos alunos jovens e adultos e as implicações especialmente sobre o fazer docente, bem como possibilitaram a produção, organização, análise e discussão dos dados referentes ao objeto de estudo desta investigação.

Antes de apresentarmos as descobertas proporcionadas pela investigação que resultou na presente tese, convém destacar que a EJA é uma modalidade de ensino constitutiva da estrutura educacional brasileira em nível básico que tem como função contribuir com o processo educativo formal destes sujeitos por meio da promoção das condições necessárias ao seu pleno desenvolvimento como pessoa e o livre exercício da cidadania.

¹ A íntegra das sessões de observação e registros fotográficos das mesmas estão presentes nos apêndices desta tese.

Ao longo de sua história a EJA se notabilizou por seu caráter supletivo e subalterno em relação às demais modalidades e níveis de ensino da educação básica, figurando no âmbito das políticas educacionais como educação de cunho compensatório que não demandava investimento para além da educação elementar. Na atualidade, a EJA goza de notoriedade no cenário educativo nacional e alcança níveis mais elevados de ensino que possibilitam ao aluno a conclusão da educação básica com todos os elementos formais presentes nas demais modalidades.

No cenário atual, a EJA abrange um contingente expressivo de indivíduos através de iniciativas governamentais que resguardam aos alunos desta modalidade o direito constitucional a uma educação condizente com suas necessidades de aprendizagem. Além disso, impulsiona pesquisadores das mais variadas áreas do saber em torno de estudos que possam contribuir com sua afirmação como integrante indispensável do sistema regular de ensino.

1.1 Das iniciativas governamentais em favor da EJA no Brasil

Historicamente, a abordagem de temáticas relativas à educação de pessoas marginalizadas na sociedade brasileira, em especial jovens e adultos, que por motivos dos mais variados tiveram a escolarização interrompida em algum momento de suas trajetórias de vida, é sempre um desafio, pois nem sempre as iniciativas em favor dos aliados do contexto formal de ensino encontram eco nas políticas públicas que favoreçam esse contingente populacional, o que dificulta a implementação de propostas eficientes de abrangência desses sujeitos entre aqueles beneficiados cultural e socialmente nos diversos contextos em que se inserem.

Apesar do cenário histórico de quase indiferença em relação à EJA no Brasil, a partir da Constituição de 1988, percebe-se um maior engajamento em favor dessa modalidade de ensino, uma vez que o artigo 208, inciso I, estabelece como dever do Estado a oferta de educação obrigatória e gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. Com o advento da Lei 9.394/96, que dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional, o direito à educação para jovens e adultos é reafirmado, particularmente em seu artigo 37: “A Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade

de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. Em seu parágrafo 1º, é definida como responsabilidade dos sistemas de ensino a garantia de oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho.

Mesmo que lentamente, vem se firmando no cenário nacional diversas iniciativas governamentais como parte dos esforços atuais do poder público que objetivam a promoção das condições necessárias ao pleno exercício da cidadania dos sujeitos jovens e adultos na sociedade. Nesse sentido, o Ministério da Educação tem promovido programas e ações, tais como:

- O *Programa Brasil Alfabetizado* (PBA) que busca a superação do analfabetismo entre jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos, além de contribuir para a universalização do ensino fundamental no Brasil, priorizando municípios que apresentam altas taxas de analfabetismo, sendo que 90% destes localizam-se na região Nordeste²;
- O *Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos* (PNLDEJA) disponibiliza livros didáticos aos alfabetizandos e estudantes jovens, adultos e idosos das entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado, das escolas públicas com turmas de alfabetização e de ensino fundamental e médio na modalidade EJA³;
- O *Exame para Certificação de Competências de Jovens e Adultos* (ENCCEJA) promove a avaliação de competências, habilidades e saberes adquiridos no processo escolar ou nos processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, entre outros⁴;

² Informações coletadas no site do Ministério da Educação, endereço eletrônico: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/programas-e-acoas>. Acesso em 30/05/2017.

³ Informações coletadas no site do Ministério da Educação, endereço eletrônico: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/programas-e-acoas>. Acesso em 30/05/2017.

⁴ As informações obtidas no seguinte endereço eletrônico: <http://portal.mec.gov.br/pronatec/pronatec-eja>. Acesso em 30/05/2017.

- O *Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego em articulação com a Educação de Jovens e Adultos* (PRONATEC- EJA) trata-se de uma estratégia para ampliar a atratividade da educação para jovens e adultos que não tiveram oportunidade de concluir os estudos na idade própria, o qual tem como finalidade ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira⁵;
- O *Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos* (PROEJA) objetiva a integração da educação profissional à educação básica buscando a superação da dualidade trabalho manual e intelectual. Tem como desafio a formação profissional, a organização curricular integrada, a utilização de metodologias e mecanismos de assistência que favoreçam a permanência e a aprendizagem do estudante, a falta de infraestrutura para oferta dos cursos, entre outros⁶.

Além das ações já mencionadas, existe ainda a *Educação em Prisões* que tem como objetivo apoiar técnica e financeiramente a implementação da Educação de Jovens e Adultos no sistema penitenciário⁷. Outra iniciativa é a *Medalha Paulo Freire* que busca identificar, reconhecer e estimular as experiências educacionais que promovam políticas, programas e projetos cujas contribuições sejam relevantes para a EJA no Brasil, por meio de premiação a ser conferida a personalidades e instituições que se destacam nos esforços da universalização da alfabetização e educação de jovens e adultos no Brasil⁸.

As diversas ações do poder público apresentadas até aqui estão longe de representar a superação das demandas existentes na EJA, contudo, significam um passo importante em direção ao alcance uma educação de qualidade⁹ que possibilite o pleno desenvolvimento do sujeito, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para

⁵ Idem. Endereço eletrônico: <http://portal.mec.gov.br/pronatec/pronatec-eja>. Acesso em 30/05/2017.

⁶ Endereço eletrônico: <http://portal.mec.gov.br/setec-secretaria-de-educacao-profissional-e-tecnologica/programas>. Acesso em 30/05/2017.

⁷ Idem.

⁸ Endereço eletrônico: <http://portal.mec.gov.br/setec-secretaria-de-educacao-profissional-e-tecnologica/programas>. Acesso em 30/05/2017.

⁹ A noção de qualidade expressa neste ponto, e no decorrer do texto, está centrada na ideia de um processo educativo que dê conta dos objetivos educacionais de maneira satisfatória, propiciando, portanto, aprendizagens significativas. Pensando no processo de ensino e aprendizagem, podemos exemplificar a noção de qualidade presente nesta tese com a fala de um aluno da EJA, que fez parte desta investigação, ao se referir a uma de suas professoras, dizendo: Ela “uma professora de boa qualidade, que explica a matéria detalhes por detalhes e gosta que os alunos entendam o que ela explica durante a aula (...) (Aluna Iza)”.

o trabalho, conforme garantia estabelecida pela Constituição Federal de 1988 e reafirmada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996. Além do levantamento das iniciativas governamentais, realizamos o mapeamento das discussões relativas às iniciativas em favor da educação de pessoas jovens e adultas no campo das produções acadêmicas realizadas no Brasil entre 2006 e 2016.

1.2 Da produção no campo educacional acerca da EJA no cenário nacional

O cenário educacional brasileiro é vasto e muitas são áreas e temáticas discutidas nos programas de Pós-Graduação *Lato e Stricto Sensu*, eventos e publicações científicas que tratam das questões educativas. Visando compreender como a EJA está inserida neste panorama, e mais as objetivamente como as boas práticas de professores que atuam nesta modalidade ensino são abordadas, realizamos levantamento bibliográfico no âmbito dos cursos de Mestrado e Doutorado, em revistas científicas e livros que tratam das temáticas relativas à educação em geral até alcançarmos o nosso objeto de estudo. Os resultados mostraram que as discussões se dão em torno de questões variadas, entretanto, o currículo escolar, as políticas públicas, a formação de professores e as práticas pedagógicas figuram entre as temáticas que recebem maior atenção dos pesquisadores do campo educacional.

No âmbito das discussões que privilegiam o currículo escolar, Oliveira (2007), em artigo publicado na *Revista Educar*, traz reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA, propondo a superação do formalismo e adoção de novas formas de organização curricular no Brasil. Moura (2011), por sua vez, apresenta capítulo de livro no qual aborda EJA e Educação Profissional, destacando as práticas curriculares e pedagógicas no Piauí. Já Cunha (2012) traz reflexões em sua dissertação de mestrado que tratam do currículo e a prática pedagógica vivenciada no interior das escolas no Piauí, assinalando em que medida as tensões e as interações resultantes da concepção dos professores sobre o currículo oficial interferem no desenvolvimento das práticas pedagógicas desenvolvidas na EJA. Ainda no campo do currículo, Feitosa (2012), na sua tese de doutorado, analisa o efetivo atendimento ao sujeito da EJA nas matrizes curriculares em âmbito nacional e internacional, nos marcos legais e nas políticas destinadas à Educação de Jovens e Adultos. Por fim, Moraes (2013), apresentou dissertação de mestrado em que buscou identificar nas construções

curriculares da Rede Municipal de Ensino do Recife, na modalidade EJA, uma perspectiva dialógica freireana, capaz de favorecer a prática pedagógica pautada na dialogicidade da educação.

No eixo temático que trata das políticas públicas, Haddad (2007), investiga a ação de governos locais na Educação de Jovens e Adultos em 66 (sessenta e seis) municípios de 06 (seis) regiões metropolitanas (Porto Alegre, Florianópolis, São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Goiânia e João Pessoa). Em sua investigação foi possível observar que os programas e projetos se renovam a cada nova gestão, mostrando que há menos um sistema de ensino e mais um atendimento que depende das contingências locais. Também em publicação de artigo, Di Pierro (2010), tratando das políticas educacionais, contextualiza e avalia os resultados do Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, bem como analisa a abordagem conferida à EJA nos documentos da Conferência Nacional de Educação (CONAE) e indica desafios prioritários para o PNE do decênio seguinte. Ainda no contexto das iniciativas públicas para EJA, a dissertação de mestrado de Nazário (2014) apresenta análise da política municipal de educação de jovens e adultos do Município de Glória do Goitá no estado de Pernambuco, apontando como são desenvolvidas as políticas direcionadas à EJA, além de verificar como se expressa a colaboração entre o poder público local e os demais entes federados. Também privilegiando este eixo temático, Mialchi (2010), em sua tese de doutorado, investiga as políticas de jovens e adultos no Brasil e suas formas institucionais e históricas no município de Paulínia – SP, com destaque para as condições e potencialidades do conceito de trabalho como princípio educativo emancipatório. A pesquisa aborda ainda a história da formação do trabalhador, desvelando suas matrizes conceituais; a centralidade do trabalho como categoria analítica ontológica e epistemológica da práxis social, além, das diretrizes curriculares ensejadas à EJA.

A formação de professores figura entre as temáticas mais abordadas nas pesquisas sobre a EJA. Nos diversos trabalhos desta natureza publicados entre 2006 e 2016, é possível observar o engajamento dos pesquisadores no sentido de explicitar a relevância da formação de profissionais capazes de atenderem às demandas específicas desse público. Nessa perspectiva, o artigo publicado por Silva, Costa e Rosa (20011) discute a educação do campo e apresenta análises e sistematizações construídas com base nos resultados das pesquisas realizadas com alunos e professores em áreas de reforma agrária, evidenciando as conquistas, demandas e desafios do processo formativo de professores e alunos jovens e adultos do

campo em Minas Gerais. O artigo de Ventura e Bomfim (2015) contribui para o debate sobre o lugar que a EJA ocupa na formação inicial de professores promovida nos cursos de licenciatura, destacando especificidades e lacunas observadas. Seguindo perspectiva semelhante, Soares e Pedroso (2016) apontam em artigo que um dos grandes desafios contemporâneos na EJA é a formação de profissionais qualificados e o compromisso social dessa formação com a especificidade de seus sujeitos. Destacam, ainda, que diante da crescente visibilidade alcançada pela EJA, na instância das práticas e no campo de estudos e pesquisas, é preciso refletir sobre a efetiva demanda para uma formação específica do educador que atua com esse público.

As práticas pedagógicas na EJA, assim como as temáticas anteriores, também recebem atenção especial dos pesquisadores em educação e apresentam expressivo volume de trabalhos publicados em periódicos, anais de eventos científicos e defesas de trabalhos acadêmicos em Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* por todo território nacional, o que demonstra preocupação com as questões voltadas ao processo de ensino e aprendizagem nesta modalidade de ensino. Macedo (2008) investiga, em sua dissertação de mestrado, as práticas avaliativas desenvolvidas na EJA em escolas da rede pública de Fortaleza e suas consequências para o exercício do direito à educação. Também em trabalho dissertativo, Castro (2013) analisa a relação das práticas educativas com a permanência de alunos jovens e adultos na escola de ensino médio. Já o artigo publicado por Ferreira *et al.* (2013) pontua as práticas de alfabetização de professoras da Educação de Adultos e a relação dessas com a aprendizagem dos alunos no que concerne à apropriação da escrita alfabética. Veloso (2014), por sua vez, em sua investigação de mestrado discute as práticas pedagógicas na EJA e a inter-relação destas com as políticas e diretrizes curriculares nacionais. Araújo e Oliveira (2015) apresentam resultados de investigação de mestrado em que buscaram compreender como acontecem as práticas pedagógicas no ensino de arte em uma turma de alunos da EJA, bem como identificar que concepções fundamentam essas práticas desenvolvidas nas aulas de arte. Seguindo o campo das práticas pedagógicas, o artigo de Sanceverino (2016) apresenta resultados do estudo que investiga as circunstâncias e condições necessárias para que se processem mediações em situações de ensino que potencializem a aprendizagem do aluno da EJA, além de analisar como tais mediações criam condições para o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes e a práxis educativa nessa modalidade de ensino. Por fim, entre os trabalhos que destacam as práticas pedagógicas, a dissertação de mestrado de Santos (2016) investiga o processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa em contexto de

EJA em uma turma de 8º ano de uma escola pública municipal de Teresina, Piauí, destacando que eventos e práticas de letramento fazem parte da rotina dos alunos e do professor, bem como verificar o envolvimento proporcionado por esses eventos e por essas práticas de letramento na sala de aula de 8º ano da EJA.

Em âmbito geral, o trabalho mais significativo que destaca a atuação dos bons professores que atuam junto aos alunos de EJA foi publicado na década de 1980, com o título de “O bom professor e sua prática”. Nesta obra resultante do seu doutoramento, Cunha (1989) desvela as concepções do bom professor presentes nas falas dos alunos, além de desvendar fatores intervenientes na construção desse conceito. Também fez parte dos objetivos da referida pesquisa mostrar quem é o bom professor e como ele percebe sua própria trajetória, bem como analisar o fazer pedagógico desse professor, a partir da observação da sua prática em sala de aula.

Especificamente em relação às boas práticas desenvolvidas na EJA, os trabalhos publicados são mais escassos, sendo pertinente mencionar as iniciativas de Silva, Bonamino e Ribeiro (2012), os quais publicaram em artigo os resultados da investigação na qual buscaram identificar escolas eficazes na EJA na rede municipal do Rio de Janeiro, lançando luzes sobre as características daquelas que têm a capacidade de incidir positivamente no processo de alfabetização e na redução dos índices de evasão dos alunos da EJA. Seguindo a mesma perspectiva de análise, o trabalho monográfico desenvolvido por Barros (2010), intitulado de “Os caminhos do bom professor de jovens e adultos-EJA” em Cuiabá, Mato Grosso, direciona os esforços na busca por compreender onde e quando esses profissionais adquirem seus saberes, desenvolvem suas competências e práticas profissionais, além de averiguar como a avaliação de desempenho pode auxiliar a melhoria do ensino neste seguimento.

De acordo com o exposto até aqui fica evidente a presença de discussões e ações em torno da educação para os sujeitos jovens e adultos no Brasil, entretanto, quando os olhares se voltam para espaço escolar, mais especificamente o interior da sala de aula e às práticas docentes realizadas nesta, as pesquisas buscam massivamente evidenciar como se dão essas práticas sem, no entanto, destacar aquelas que melhor têm alcançado os objetivos educacionais. Em resumo, salvo raras exceções, os trabalhos encontrados que tratam da prática docente apresentam mensurações valorativas focadas na atuação pedagógica do professor, expondo suas falhas nas interações didáticas em sala de aula, as quais são

consideradas, em sua maioria, descontextualizadas e em desacordo com as especificidades dos alunos jovens e adultos.

As energias estão concentradas no apontamento das fragilidades no processo de ensino e aprendizagem, que culminam em prescrições que vislumbram um cenário ideal sem, no entanto, privilegiar as eventuais iniciativas bem sucedidas já realizadas por professores que atuam na EJA nas escolas públicas brasileiras. Esta realidade se repete no estado do Piauí, que assim como no restante do país não há publicações significativas que abordem as práticas pedagógicas dando destaque para os bons professores e sua atuação em sala de aula.

O levantamento bibliográfico realizado evidencia a lacuna existente no campo educacional concernente às práticas pedagógicas bem sucedidas de professores que atuam na educação de pessoas jovens e adultas, tanto em âmbito nacional como no contexto que compreende a região nordeste do Brasil. Essa realidade se avulta ainda mais quando direcionamos os olhares para o estado do Piauí, tendo em vista que não foram encontradas produções que destacam esta problemática.

Imbuída do anseio em contribuir com a superação da escassez de estudos que privilegiam as boas práticas de professores que atuam na EJA, esta tese busca colaborar com a temática ampliando as discussões referentes ao fazer pedagógico nesta modalidade de ensino, direcionando os esforços para a identificação e análise das práticas de docentes que reconhecidamente desenvolvem um bom trabalho junto aos sujeitos jovens e adultos. A identificação e análise da atuação desses professores tem relevância, sobretudo porque possibilita a reflexão crítica acerca do fazer pedagógico na EJA, além de assinalar, a partir das experiências bem-sucedidas de professores que gozam do prestígio e do reconhecimento de gestores e alunos, subsídios capazes de possibilitar uma atuação docente mais significativa frente aos sujeitos jovens e adultos, os quais chegam à escola com expectativas de atendimento especializado e desejos por conseguirem a superação das desigualdades decorrentes dos anos sem escolarização, mas que se frustram ao se depararem com contextos e práticas escolares estruturadas pedagogicamente, na maioria das vezes, para o atendimento de sujeitos com carências e perspectivas diferentes das suas.

Abordar esta temática pode contribuir para superação dos equívocos cometidos por professores e gestores que replicam na EJA as mesmas práticas que habitualmente mobilizam nas demais modalidades de ensino regular, sem se dar conta das peculiaridades do

aluno jovem e adulto. Logicamente, não há a pretensão neste trabalho de se constituir em um manual de boas práticas, mas trazer luzes sobre esta temática, destacando como atuam e quais características evidenciadas no fazer pedagógico de bons professores são capazes de suprir as reais expectativas e necessidades de aprendizagem do aluno da EJA.

2 DELINEAMENTO DO PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

A investigação de fenômenos sociais é tarefa complexa, sobretudo, quando relacionada àqueles que se desenvolvem em ambientes educacionais, pois o processo de ensino e aprendizagem é extremamente dinâmico e imprevisível, o que dificulta sua compreensão, especialmente quando observados sem a cautela devida. Nesse sentido, aquele que postula trilhar o caminho da pesquisa social tem como desafio o emprego de procedimentos de investigação e referenciais teóricos adequados à natureza desta.

Diferente da pesquisa desenvolvida pelas ciências naturais, em que os eventos podem ser observados em seus locais de origem e replicados com fidelidade em ambiente controlado sem prejuízos para o resultado final da análise, os fenômenos sociais não podem ser reproduzidos em laboratório ou analisados isoladamente fora de seu contexto de produção.

Tendo em mente a pesquisa científica em contextos escolares nos quais estão envolvidos sujeitos singulares, e ao mesmo tempo plurais, onde as interações entre estes sujeitos e as variabilidades ambientais são extremamente dinâmicas e imprevisíveis, a investigação necessita direcionar-se por um viés alternativo ao da experimentação e reprodução de fenômenos em ambientes alheios ao contexto de produção em que ocorrem originalmente.

Nesta ótica, os fatos não são suficientes para dar sentido a determinado fenômeno, necessitando, portanto, do contexto empírico para ser apreendido com fidelidade, isso porque, as características desses acontecimentos são singulares e variam muito rapidamente, o que obriga ao investigador a buscar sua compreensão dentro da dinâmica de origem, pois, do contrário, corre-se o risco de se pensar os problemas da realidade dissociados das questões histórico-sociais que os envolvem.

Para a pesquisa científica, seja ela social ou natural, não é suficiente ter domínio das técnicas de produção e análise de dados, tampouco o uso de teorias herméticas e exclusivistas. É imprescindível que a interpretação esteja fundamentada em um aporte teórico abrangente que permita ao pesquisador uma melhor compreensão dos fenômenos pesquisados e máxima qualidade dos resultados.

Diante da necessidade de investigar as práticas das boas professoras, como é o caso desta pesquisa, foi preciso considerar que todos os fatos e acontecimentos eram importantes e sujeitos à observação. Por este motivo, lançamos mão da pesquisa qualitativa descritiva que caracteriza-se “como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas” pelos sujeitos investigados (RICHARDSON, 2009, p.90).

Neste tipo de pesquisa há o favorecimento do “processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação”, adequando-se perfeitamente às necessidades próprias da investigação social, já que, não tem como objetivo apenas a avaliação quantitativa dos resultados obtidos, mas, vislumbra a análise, descrição e compreensão do fenômeno com maior riqueza de detalhes (OLIVEIRA, 2010, p.37). Deste modo, a premissa básica da investigação em ambiente social deve ser a visão da totalidade e análise qualitativa dos dados levando em consideração o tempo e o espaço da sua produção. Assim, os dados produzidos nos seus contextos naturais possibilitam maior proximidade com os sujeitos pesquisados e melhor compreensão de suas ações.

A pesquisa qualitativa, quando delineada na perspectiva descritiva, parte do pressuposto que todos os detalhes percebidos são passíveis de avaliação, sendo a descrição pertinente por pretender que nenhum detalhe fuja ao olhar do pesquisador. Assim, nada é desprezado precipitadamente, tudo tem potencial para constituir uma pista capaz de fornecer uma compreensão mais esclarecedora do fenômeno investigado (BOGDAN; BIKLEN, 1999).

Em virtude da natureza da pesquisa realizada optamos pelo uso do questionário aberto como instrumento de produção dos dados junto aos alunos devido à sua abrangência e probabilidade de maior fluidez do ato investigativo, pois possibilita a investigação de um número elevado de sujeitos em menor intervalo de tempo, além de permitir aos interlocutores certa liberdade nas construções de suas respostas (OLIVEIRA, 2010).

Com a finalidade de ampliação das informações pertinentes à investigação utilizamos como técnica de obtenção de informações no espaço/tempo da sala de aula a observação estruturada, operacionalizada em sessões de observação, pois permitiu o registro de comportamentos e atitudes em tempo real, dando visibilidade a peculiaridades não

mensuráveis de outra forma (RICHARDSON, 2009), sendo tais procedimentos detalhados adiante.

Após realização das sessões de observação e em virtude da necessidade de ampliarmos a compreensão sobre as práticas das boas professoras, optamos pela utilização da técnica de entrevista estruturada a qual permitiu, a partir de um roteiro preestabelecido e flexível, ao “entrevistador repetir ou esclarecer perguntas, formular de maneira diferente; especificar algum significado, como garantia de ser compreendido”, dando subsídios maiores ao entrevistado antes de expressar sua resposta (MARCONI; LAKATOS, 2007, p. 95).

Ao final do processo das etapas iniciais que constituíram o *corpus* da pesquisa, os dados produzidos ganharam significação a partir da Análise de Conteúdo, numa perspectiva proposta por Bardin (2011). A partir desta técnica as informações foram organizadas em três categorias gerais, intituladas de dimensões da prática docente, conforme terminologia empregada por Candau (2012), a saber: dimensão técnica; dimensão humana; e dimensão político-social.

As dimensões da prática docente foram categorias extraídas das respostas obtidas inicialmente nas entrevistas com as gestoras e dos questionários aplicados aos alunos, em que os mesmos explicaram as características de um bom professor, ou professora, em suas concepções, e indicaram as duas interlocutoras desta pesquisa. A partir das dimensões estabelecidas, analisamos os dados produzidos nas sessões de observação e também as entrevistas com as professoras buscando determinar a existência das mesmas em suas práticas.

2.1 Dos caminhos percorridos até a definição dos sujeitos desta investigação

Para o alcance dos objetivos desta tese, fez-se necessário o estabelecimento dos parâmetros preliminares definidores das profissionais sujeito da investigação, o que não se constituiu tarefa de fácil alcance, tendo em vista a gama de possibilidades diferentes e até divergentes sobre as características de um bom professor ou boa professora. Então, sob que ótica ensejamos a investigação? Bons professores ou boas professoras nas visões dos autores que tratam desta temática? Bons professores ou boas professoras a partir da gestão da educação em âmbito regional ou local? Bons professores ou boas professoras a partir das

políticas públicas de educação? Bons professores ou boas professoras na ótica de gestores e coordenadores pedagógicos? Bons professores ou boas professoras na perspectiva do pesquisador? Bons professores ou boas professoras nas concepções dos(as) alunos(as)?

Em virtude da multiplicidade de conceitos que poderiam surgir, definimos como parâmetros de escolha professores em atuação no 3º ano da Educação Básica na modalidade EJA. Este ano de ensino foi estabelecido porque é composto por alunos em fase final do ensino básico, e que, em tese, possuem maiores subsídios para o fornecimento das informações solicitadas na investigação, capazes de subsidiar a definição dos professores ou professoras interlocutores desta tese. Frente às várias possibilidades expressas no parágrafo anterior, pareceu-nos mais relevante tomarmos como base final de escolha as contribuições dos alunos, pois são aqueles que estão sob a influência direta das ações dos professores, o que os capacita a definir mais claramente o perfil de um bom professor ou boa professora. Além destes, mesmo que subsidiariamente, optamos por levar em consideração também as contribuições das pessoas responsáveis pela gestão educacional, tanto na 14ª Gerência Regional de Ensino (GRE), como da gestão da escola que surgiu no decurso da investigação.

Definidos os parâmetros de escolhas dos professores ou professoras o procedimento empírico de seleção daqueles ou daquelas aptas a contribuir com a investigação teve início na 14ª GRE do Município de Bom Jesus, pois é o órgão administrador das escolas da Rede Estadual de Ensino, sendo, portanto, capaz de indicar as que ofertam a EJA em nível médio. Além disso, é o espaço ideal para levantamento das primeiras informações sobre os professores da rede estadual de ensino.

Durante o processo de definição e descoberta das boas professoras questionamos a coordenadora da EJA da 14ª GRE sobre a existência de boas ou bons professores na rede estadual e também a respeito do perfil de um bom professor em sua concepção. A gestora destacou que as características ideais aos bons professores giram em torno do compromisso com a escola e aluno, da capacidade de desenvolver metodologias diferenciadas, da boa convivência com os discentes, além do empenho para o desenvolvimento integral dos mesmos. Complementando sua resposta, a gestora relatou que conhecia uma professora e também indicou as escolas em que poderiam ser encontrados novos sujeitos.

A partir dos dados coletados na GRE, foram realizadas diligências em três escolas da rede estadual, culminando na definição daquela que se tornou o contexto empírico da

investigação, por ser a única com Ensino Médio e também por concentrar as professoras que vieram a serem sujeitas da pesquisa realizada. A escola está contextualizada na cidade de Bom Jesus (PI), município situado ao sul do Estado Piauí, distante cerca de 630 quilômetros da capital Teresina.

Figura 1: Bom Jesus (Piauí), contexto de realização da pesquisa.



Fonte: JLM Produções¹⁰ (2020) e IBGE¹¹ (2021)

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Bom Jesus possuía no último censo de 2010 a população de apenas 22.629 habitantes. Apesar de sua baixa densidade populacional, é um importante centro produtor de grãos, base maior de sua economia. Além disso, é núcleo agregador de estudantes universitários, possuindo duas universidades públicas, a Universidade Estadual do Piauí (UESPI), instituída em 17 de fevereiro de 2000, e a Universidade Federal do Piauí (UFPI), inaugurada em 14 de novembro de 2006, configurando-se também como relevante polo educacional regional, servindo de base para formação acadêmica de pessoas das localidades próximas, mas que também agrega semestralmente um contingente considerável de alunos das mais diversas regiões do Brasil.

A escola definida como o espaço de entrevistas e observações das professoras está localizada em bairro na região central da cidade e atende alunos provenientes, em sua maioria, das áreas periféricas e também da zona rural. O prédio escolar é térreo, como geralmente são os demais nesta região do Piauí, com o pátio coberto e arejado com frente voltada para rua. A este estão ligadas duas fileiras de salas de aulas paralelas uma à outra, com vão livre e descoberto entre as duas, dando à sua arquitetura o formato de “U”. De acordo com as informações repassadas pela direção, a escola possui um total de 33 professores, sendo 21 concursados e 12 com contrato provisório. O número de alunos matriculados no início do

¹⁰ E-mail: jlmprodu2010@gmail.com/ Instagram: [jlmproducoes](https://www.instagram.com/jlmproducoes)

¹¹ Endereço: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pi/bom-jesus.html>. Acesso em 08/01/2021

período letivo de 2018 foi de 570 alunos nos três turnos, sendo que deste total, 200 são atendidos no horário matutino, 220 no vespertino e 150 no período noturno na modalidade EJA.

Figura 2: Unidade Escolar José Lustosa Elvas Filho¹²



Fonte: Pesquisador (2021)

No contato inicial com a escola, tivemos uma breve conversa com a diretora da mesma sobre o perfil de seus alunos e as especialidades dos docentes na tentativa de entender, mesmo que superficialmente, a dinâmica de funcionamento da escola e obtermos autorização para realização da pesquisa. Neste momento, foram esclarecidos os objetivos e as etapas que compuseram o estudo, além de solicitarmos à gestora sua participação, por meio da definição das características de um bom professor ou professora, para posteriormente averiguarmos se tais características poderiam ser atribuídas a algum dos que atuavam na escola.

O perfil ideal de uma boa professora ou bom professor na visão da gestora se concretiza quando o profissional tem domínio de conteúdo, é didático e sabe usar diferentes metodologias para chamar atenção do aluno. Soma-se a isto o compromisso ético, o bom relacionamento com os alunos, disposição para colaborar com a escola. “Alguém que se esforça para promover o sucesso dos seus alunos”, disse ela. Após assinalar as características que compreende serem fundamentais para uma boa prática educativa, a diretora apontou duas professoras, esclarecendo que são consideradas boas professoras não somente por ela, mas

¹² Imagens adicionais da escola podem ser visualizadas no apêndice A.

também por seus alunos. Explicou, ainda, ao se referir àquela de sua preferência, a qual se revelou ser a mesma apontada na fala da coordenadora da EJA: “Tem uma que é acima da média, é uma profissional de mão cheia, competente, dedicada e bastante criativa. Esta é, a meu ver, a que mais se destaca. Ela não perde tempo e mantém os alunos sempre em atividade. Os meninos gostam demais dela”¹³.

A segunda educadora não havia sido mencionada até o presente momento, contudo, aparece na indicação da gestora. “Trata-se de uma professora substituta e com poucos anos de experiência, em comparação com os outros professores, mas é bastante ativa e criativa, está sempre trazendo uma novidade para mexer com os alunos. Agora mesmo está mobilizando os alunos para realizarem uma peça teatral para apresentação em um evento cultural que a escola está realizando. Os alunos gostam muito dela”. Por obra do acaso, neste instante entrou na sala em que estávamos um jovem com respiração ofegante recitando parte de sua fala na encenação. Além deste, foi possível verificar que outros alunos estavam empenhados na mesma tarefa, o que confirmou sem dificuldades o depoimento da diretora.

Determinada a escola e já com a indicação de alguns prováveis nomes para a pesquisa, a tarefa seguinte consistiu na identificação dos bons professores nas concepções dos alunos. Portanto, dirigi-me à sala de aula, expliquei os motivos da minha presença no local e solicitei aos alunos que indicassem, por meio do preenchimento de um questionário, os professores que consideravam bons profissionais e comentassem os motivos das suas escolhas.

Figura 3: Imagem ilustrativa dos alunos respondendo ao questionário¹⁴



Fonte: Pesquisador (2017)

¹³ Atributos distintivos da professora Gessy, segundo a gestora.

¹⁴ Imagens adicionais dos alunos podem ser visualizadas no apêndice A.

O questionário aplicado foi composto apenas por duas indagações abertas que possibilitaram a livre indicação, não havendo, portanto, menção aos nomes dos professores registrados nas etapas anteriores que pudesse influenciar em suas decisões. O mesmo foi redigido da seguinte forma: Esta etapa da pesquisa consiste em identificar os docentes considerados por você como bons professores. Portanto, solicito que realize um momento de reflexão e busque na memória os nomes daqueles que você considera seus melhores professores. Imagine que você possa premiar (com um chocolate) dois dos melhores professores (as) que dão aula atualmente na sua turma. Quem são esses(as) professores(as)? Explique os motivos de sua escolha.

Um fato interessante observado no momento da aplicação dos questionamentos foi que mesmo tendo sido orientados a responderem individualmente, observou-se que, em alguns casos, houve uma espécie de reunião entre dois ou três alunos para chegarem a um consenso sobre os melhores nomes. Entre seus sussurros era possível ouvir: “O professor (...) é bom, mas quase não dá aula”; “Não (...) ele só chega atrasado...”; “Gosto da professora (...) ela é responsável e exigente, não deixa dúvidas no assunto explicado.”; “Minha preferida é a professora (...), ela explica bem e a gente entende”; “Prefiro a professora (...) ela é bem humorada e tira todas as nossas dúvidas”. “Eu gosto mesmo é do professor (...) ele passa a aula toda fazendo brincadeiras”. Por esses motivos é importante salientar que os nomes e as características presentes nas falas dos alunos, mesmo não sendo esta a pretensão inicial, resultam da percepção individual, mas também do consenso dos respondentes em alguns casos.

Estavam presentes 13 alunos, dos quais 12 responderam às indagações na íntegra. Do total que colaborou com a pesquisa, oito são mulheres e cinco homens. Destes, cinco mulheres e dois homens se declararam casados. A turma apresenta ainda uma faixa etária média de 24,4 anos, variando entre idade mínima de 19 e máxima de 33 anos. Os alunos mencionaram os nomes de 05 (cinco) professores, entre os quais foram mais bem avaliadas as 02 (duas) professoras já mencionadas na fala da diretora (Profa. Gessy e Profa. Mercês)¹⁵. Uma destas, a Profa. Gessy fora lembrada como boa professora ainda na fase inicial na conversa com a coordenadora da EJA. Ao final das análises referentes às escolhas contidas nas respostas dos alunos, os nomes destas professoras se sobressaíram em relação aos demais.

¹⁵ Os pseudônimos atribuídos às professoras nesta tese correspondem a apelidos carinhosos utilizados por seus amigos e colegas de trabalho mais próximos. Em virtude disto, e após autorização das mesmas, optamos por nos referirmos a elas também desta maneira em sinal de carinho e respeito.

Ao final do processo de busca por educadoras ou educadores bem avaliados por gestoras e alunos da EJA, definimos como sujeitos desta investigação duas profissionais, as quais foram consideradas boas professoras por estes dois grupos de sujeitos. São elas a professora Gessy e a professora Mercês. A primeira tem mais idade, tempo de atuação profissional e está com o processo formativo mais adiantado, em relação à sua colega, entretanto, estas considerações pormenorizadas sobre as características das mesmas estão presentes na parte desta tese que trata das análises e discussões dos dados produzidos.

2.2 Das sessões de observação

Após realização das investigações que culminaram na escolha das professoras que constituem os sujeitos desta tese, apresentamos os objetivos da pesquisa às mesmas e solicitamos permissão para realizarmos as observações em suas aulas, na expectativa de compreendermos como desenvolvem o seu fazer pedagógico *in loco*. A primeira sessão de observação (SO) foi marcada para a aula de Português, ministrada pela professora Gessy, às 19h00min do dia 17/10/2017. Após alguns minutos observando a movimentação dos alunos no pátio da escola, a professora de Português surge no portão, cumprimenta-me e solicita que a aguarde para irmos juntos até a classe. No curto espaço de tempo do percurso da sala dos professores à sala de aula, apresentou-me um rápido panorama do perfil dos seus alunos, explicando que a turma é formada por sujeitos que apresentam muitas limitações em relação à leitura, escrita e produção textual, mas que se esforçam bastante para superá-las. Destacou, ainda, que é bastante visível a evolução destes alunos do ano anterior até o presente momento, e que tem se esforçado para oferecer-lhes o melhor neste último ano do Ensino Médio.

Ao chegarmos à sala de aula já havia alunos esperando e, após acomodar seu material à mesa, fez minha apresentação aos mesmos: “Olha pessoal, este é o professor da Universidade Federal que vai ficar aqui conosco durante um período para assistir às minhas aulas. Como já falei para vocês, façam de conta que ele não está aqui, certo?” Sob os olhares desconfiados, sorrisos tímidos e em meio aos cochichos dos alunos, troquei algumas palavras com a turma e expliquei que minha presença fora resultante das respostas fornecidas por eles no questionário que responderam dias antes. Ao final da minha fala, dirigi-me ao fundo da classe, local de onde passei a observar as aulas.

Já as sessões de observação das aulas da professora Mercês, responsável pela disciplina de Biologia, tiveram início no dia 25/10/2017. Na primeira destas, as apresentações iniciais foram abreviadas, pois os alunos já sabiam das razões da minha presença, em virtude das explicações dadas na aula de Português dias antes. Mesmo assim, a professora fez questão de realizar a reapresentação deste investigador para a turma, reforçando os motivos de minha presença e a necessidade de cooperação de todos. Esta aula revelou um quadro comum nas escolas da rede pública do estado do Piauí que se repete ano após ano, o qual consiste na junção das turmas por falta do professor de uma determinada disciplina. Não existe nas escolas a figura do professor substituto que se responsabilize por garantir a continuidade das aulas na ausência do professor titular da turma, cabendo, portanto, esta responsabilidade aos demais colegas por meio da união de duas ou mais turmas. Em virtude desse imprevisto, a professora informou aos alunos sobre a junção das turmas, 7ª etapa A e B, aguardou um pouco até os alunos se acomodarem e iniciou sua aula. Logo após este momento, dirigi-me ao fundo da classe, local de onde prossegui com as anotações seguindo o mesmo rito das aulas presenciadas anteriormente na disciplina de Português.

Neste estágio da pesquisa, em que foram realizadas as sessões de observação, foi possível registrar um total de 22 horas/aula da professora de Português (Gessy) e 7 horas/aula da professora de Biologia (Mercês), totalizando 29 horas/aula observadas entre os dias 17/10 a 6/12 de 2017. Os dados pormenorizados, resultantes das sessões de observação, podem ser melhor visualizados e compreendidos no capítulo referente às análises e discussões, contudo, verifica-se que há uma visível disparidade entre a quantidade de aulas de Português e Biologia observadas em decorrência do maior número de entradas da primeira disciplina que dispõe de cinco aulas semanais, enquanto a segunda de apenas dois horários no mesmo período. Afora esta particularidade, houve feriados nacionais e locais, além de interrupções pontuais, tais como quedas de energia, problemas de saúde de uma professora e ausências deste investigador, que impactaram especialmente a disciplina com menor frequência de aula semanal e impossibilitaram de um número mais expressivo de sessões de observação.

É preciso ressaltar que os entraves mencionados não influenciaram o desenvolvimento do processo investigativo, visto que a finalidade nesta fase consistiu na observação e caracterização das práticas docentes do máximo possível de aulas, sem a intenção de realizar comparações entre o desempenho das docentes observadas no tempo e

espaço da sala de aula, mas sim evidenciar as características que as alçaram ao patamar de boas professoras.

3 CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DA EJA COMO MODALIDADE DE ENSINO INTEGRANTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

A EJA compreende a modalidade de ensino destinada a pessoas com trajetórias escolares interrompidas ou prolongadas, as quais desejam iniciar ou retomar os estudos. Esta modalidade contribui com a formação escolar e social de seus alunos, favorecendo a inserção ou reintegração de jovens e adultos que por motivos distintos tiveram seu direito constitucional de acesso à educação dificultado.

A educação de adultos no Brasil é contemporânea da educação elementar comum iniciada no período colonial, em que por intermédio do ensino das crianças os jesuítas buscavam alcançar também seus pais. Com a mediação catequética, que possibilitou a conversão indígena, teve início a criação de escolas elementares nas aldeias as quais desempenhavam o duplo papel de núcleos educacionais e centros catequéticos destinados aos indígenas e filhos de colonos, estendendo-se também aos adultos. Entretanto, essa realidade não perdurou por muito tempo e a educação de adultos não conseguiu desenvolver-se no Brasil Colônia, tendo em vista que as atividades econômicas coloniais não exigiam formação escolar.

É possível encontrar menção a escolas para adultos em documentos oficiais a partir 1854, a exemplo do Decreto nº 1.331- A, de 17 de fevereiro de 1854¹⁶, que estabelece a criação destas no Brasil. Entretanto, neste momento da história da educação são incipientes e relegadas a segundo plano, com o estabelecimento de aulas esporádicas apenas nos períodos de folga dos professores e em locais incertos.

A preocupação com o ensino de adultos somente começa a ser evidenciada mais fortemente como iniciativa governamental no Império, em virtude do período de progresso iniciado por volta de 1870. A partir de então se multiplicaram, chegando a alcançar entre 1870 e 1880 todas as províncias. Segundo Paiva (2003, p. 195), na década de 1870 “foram criadas aulas noturnas para o ensino de adultos em todas as províncias do Império, algumas por iniciativa particular e outras pela própria administração provincial”. Os cursos noturnos de

¹⁶ Artigo 71: “Quando huma escola do segundo gráo tiver dois professores, serão estes obrigados alternadamente, por mez ou por anno, a ensinar as materias da instrucção primaria duas vezes por semana, nas horas que lhes ficarem livres, ainda que seja em domingos e dias santos, aos adultos que para esse fim se lhes apresentarem”.

ensino elementar para adultos ficariam sob responsabilidade de professores das escolas diurnas que se dispusessem a mantê-los em troca de gratificação financeira.

Face às variadas possibilidades de métodos que se poderiam adotar, visto que coexistiam o método individual, o método mútuo, entre outros, o Decreto nº 1.331- A, de 17 de fevereiro de 1854¹⁷, estabelecia que estes professores deveriam dar preferência ao método simultâneo de ensino, por este permitir a otimização do tempo de ensinar e aprender, possibilitando, portanto a ampliação da escola para um número mais alargado de alunos. Nesse panorama, “o método simultâneo ganhava tanto mais sentido quanto maior o desafio de atender mais” indivíduos ao mesmo tempo e no mesmo espaço (GALLEGO, 2008, p. 233)¹⁸.

Em decreto de número 7.031 de 6 de setembro de 1878 ficou estabelecido que esses cursos funcionariam durante o ano letivo e seriam diários, “funcionando das 7 às 9 horas da noite, no verão, e das 6 às 9 horas no inverno” (*apud* MOACYR, 1939, p. 510). A definição do período noturno como o mais adequado à educação dos adultos foi justificada pela necessidade dos indivíduos em idade adulta de desempenharem suas tarefas laborais no período diurno. Esses cursos noturnos, porém, não sobreviveram por muito tempo, em decorrência da baixa frequência dos alunos e por sua pouca regularidade, extinguindo-se muitas delas ainda na década de sua criação.

De acordo com Paiva (2003), há na década de 1880 o ressurgimento das escolas noturnas para adultos, estimulado pela reforma eleitoral da época que proibia o voto de analfabetos nas eleições diretas do Império. Deste modo, a educação de adultos é tratada como meio de instrumentalização das massas em favor da manutenção das oligarquias da época no poder, sendo difundida conjuntamente no bojo da educação elementar, em escolas noturnas, sendo esta, por muito tempo, a única forma de educação de adultos praticada no país.

Um traço comum entre as escolas diurnas e as noturnas destinadas aos adultos do século XIX, além das aulas avulsas e também da adoção de novas metodologias previstas em

¹⁷ Este, aprova o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte (Província do Rio de Janeiro).

¹⁸ O *método individual* tinha como característica a atenção dada individualmente pelo professor a cada aluno por alguns instantes no decorrer da aula, com os estudos resumindo-se geralmente a uma única matéria de ensino. O *ensino simultâneo* era apresentado coletivamente a grupos de alunos, podendo alcançar de cinquenta a sessenta estudantes ao mesmo tempo. Diferente do método individual e simultâneo, que tinham o professor como agente, no *método mútuo* a responsabilidade pelo ensino era dividida com o aluno (monitor), de modo que o “mais capaz” servia de professor ao “menos capaz” (CÂMARA, 1999).

lei, é que em termos práticos adotavam-se as mesmas metodologias do ensino para crianças no ensino dos adultos, apenas com algumas adaptações decorrentes da maturidade destes e das especificidades de cada região em que as classes funcionavam¹⁹. Além disso, persiste o controle da cultura católica que se manifestava até mesmo na definição do perfil de educadores dessas escolas. Para estas, buscava-se “bons professores que” tivessem “além da necessária instrução civil e religiosa, decidida vocação para o magistério” (MOACYR, 1939, p.131), o que demonstra a forte influência religiosa na educação desse período.

Ao longo de sua trajetória, a educação de adultos caminha “desde os primórdios da colonização, chegando ao período republicano sem apresentar mudanças consistentes capazes de redefinir o desenho que, por vezes, nos parece improvisado” (MOURA, 2011, p.240). Desse modo, a constituição da EJA no Brasil tem sido assinalada por um conjunto muito diverso e pouco fértil de iniciativas que têm como característica a descontinuidade, recebendo pouca atenção do poder público e marcada por políticas insuficientes e ineficazes que não deram conta da demanda existente entre as camadas populares, dificultando seu processo de desenvolvimento como modalidade de ensino independente.

No período que compreende a Primeira República, especialmente na segunda metade desta, houve muitas discussões em favor da educação dos adultos envolvendo setores oligárquicos até então hegemônicos. Estas, contudo, não representavam legitimamente os anseios da população analfabeta, mas buscavam a difusão quantitativa da instrução elementar entre os adultos como forma de garantia de sua permanência no poder. Isso porque, como aponta Castro (2013), havia a proibição na Constituição de 1891 do voto de pessoas analfabetas, pois, conforme assinala,

com a restrição, os grandes latifundiários desejosos por manter a autoridade nas cidades passaram a se preocupar com a oferta de alfabetização às pessoas adultas em suas jurisdições. Com interesses diferentes daqueles da população analfabeta, a preocupação dos políticos coronéis estava na perda de “currais eleitorais” compostos em grande parte de pessoas analfabetas, por isso sua mobilização em busca de soluções para o problema do analfabetismo (CASTRO, 2013, p. 29).

Havia a preocupação com o ensino elementar e o desejo de erradicar analfabetismo em todo o país nas diversas faixas etárias, mas a variável que fortalecia o

¹⁹ “Os metodos de ensino primario pouco ou nada variam em uma escola de adultos ou de menores. Apenas as relações entre o professor e os alunos devem ser cultivadas de outro modo, tendo em atenção a idade, profissão e caráter dos indivíduos. O que convem especialmente é tornar conciso o ensino na parte puramente teórica nas diversas disciplinas, demorando-se o professor nas exposições que fizer sobre o conhecimento e utilidade das cousas”. Parecer do Dr. Pedro Dias Gordilho Paes Leme para o Congresso de Instrução convocado em 1882 (*apud* MOACYR, 1939, p. 570).

embate das camadas dominantes favoráveis à educação de adultos, fora a impossibilidade do voto de analfabetos, o que colocava em risco a sua permanência no poder. Em contrapartida, surgem no período grupos de profissionais da educação preocupados com a eficiência de funcionamento dos sistemas de ensino. A oposição destes à instrução quantitativa de baixa qualidade apoiava-se no argumento de que o principal problema a ser enfrentado não seria a expansão da oferta de educação à população, mas preparar adequadamente um contingente de pessoas dentro da capacidade de atendimento do sistema de acordo com padrões considerados aceitáveis (PAIVA, 2003).

Não há na perspectiva destes o interesse nas “consequências políticas da preparação de um maior número de votantes; são técnicos que defendem o seu campo de trabalho da intervenção de políticos (...), isolando-se no tratamento de problemas concernentes ao aspecto pedagógico do ensino” (PAIVA, 2003, p.40). Logicamente, defendiam a ampliação e a melhoria do ensino entre as camadas populares, mas concentravam seus esforços na direção de uma educação pragmática e dissociada das influências políticas e ideológicas²⁰.

Mesmo com divergências sobre os objetivos e a forma de suprimento da educação básica para as camadas populares, no contexto geral, havia o consenso de que os diversos problemas do país eram ocasionados pela precária difusão do ensino elementar, o que impulsionou uma forte campanha contra o analfabetismo.

Embora o ideário republicano contemplasse em seu projeto político a expansão da educação escolarizada para todos, o que se viu foi a permanência da escola dualista, com uma educação que garantia a continuidade dos estudos para os filhos das elites e uma educação elementar e profissionalizante para camada popular (ARANHA, 2006). Mais uma vez, o cenário quase não sofre alterações significativas na direção de uma educação de qualidade que beneficiasse a população adulta, permanecendo as querelas político-ideológicas e principalmente os altos índices de analfabetismo em todo país.

Nas duas décadas finais da Primeira República, o Brasil passou por significativas mudanças políticas e econômicas impulsionadas por segmentos da sociedade que se mobilizaram em busca de avanços em diversos setores. Existiam aqueles que vislumbravam progressos na educação, entre os quais movimentos anarquistas e socialistas, conservadores,

²⁰ Para compreender melhor as disputas em torno da educação de adultos, veja os estudos de Paiva (2003).

liberais, católicos e protestantes, dentre outros. A classe operária reivindicava melhores condições de trabalho e salários dignos, além dos “setores econômicos representados por membros da classe média, militares e intelectuais, produtores de café e produtores de leite, que estavam em movimentação constante em favor de sua manutenção no poder” (CASTRO, 2013, p. 32).

Esta efervescência política e ideológica do país colocou em rota de colisão setores oligárquicos desejosos de poder, o que culminou na eclosão do movimento armado que resultou no golpe de estado responsável pela ascensão de Getúlio Vargas à presidência da república em 1930. Mesmo que o final século XIX e início do século XX, como aponta Aranha (2006), tenha sido marcado por intensas discussões sobre as formas e os rumos da educação brasileira, e que colocava setores antagônicos da sociedade em embates pelo controle dos rumos do ensino, entre os quais os liberais e conservadores, socialistas e anarquistas²¹, além de outros grupos menos expressivos, somente a partir de 1930, por influência de debates iniciados na década anterior, “encontraremos no país movimentos de educação de adultos de alguma significação” (PAIVA, 2003, p.193).

Percebendo a importância da educação como meio de veiculação de ideias, logo que assumiu o poder Getúlio Vargas buscou organizar o sistema de ensino nacional na direção de suas aspirações políticas que viriam a se concretizar a partir de 1937, quando estabeleceu sua ditadura no país conhecida como Estado Novo. A educação dos adultos, assim como ensino regular, aparece nesse panorama como um meio de difusão de ideias e, portanto, um dos aspectos da organização das massas a ser levado em consideração.

Do ponto de vista legal, é na Constituição de 1934, em seu artigo 150, que vamos encontrar na Era Vargas o reconhecimento da educação de adultos como direito legítimo, gratuito, de frequência obrigatória e integral, que deveria receber ação supletiva desvinculada do ensino primário comum. Estes avanços acabaram suprimidos pouco tempo depois pela Constituição de 1937 a qual marca o início do Estado Novo em que se utilizou da educação para consolidação do nacionalismo e da centralização do poder de Vargas. “Nesse momento

²¹ “Enquanto os socialistas reivindicavam empenho do Estado para estender a educação a todos, os anarquistas, conhecidos críticos das instituições, rejeitavam os sistemas públicos por considerá-los ideológicos, divulgadores de preconceitos e comprometidos com interesses da classe dominante. Os conservadores eram representados pelos católicos defensores da pedagogia tradicional, não propriamente a jesuítica, mas aquela influenciada por Herbart. Os liberais (...) procuravam reagir ao individualismo e ao academicismo da educação tradicional, propondo a renovação das técnicas e a exigência da escola única (não dualista), obrigatória e gratuita” (ARANHA, 2006, p. 301-302).

da história nacional, os debates em torno de uma educação democrática defendida por intelectuais são paralisados, sendo posta uma política nacionalista de educação para todos os níveis de ensino, entre os quais, a Educação de Adultos” (CASTRO, 2013, p. 34).

Desde os primeiros anos da década 1930 até 1945, a educação serviu como instrumento de conformação social a serviço da sedimentação do poder Governo Central entre os setores da sociedade com menor poder aquisitivo e pouca instrução educacional. Se até então a educação era uma arena em que se buscava a hegemonia política dos diversos grupos antagônicos, na ditadura getulista passou a ser utilizada como um mecanismo de construção e fortalecimento das estruturas autoritárias do Estado Novo.

Em 1938, foi criado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), tendo como objetivo a realização de estudos e a concentração das informações acerca da educação nacional por parte do governo central. Em 1945, com a regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP) criado em 1942, 25% da dotação orçamentária deste fundo foi destinada à educação primária de adolescentes e adultos analfabetos, em consonância com o plano geral de ensino supletivo do Ministério da Educação e Saúde.

Com a criação do FNEP, apesar dos aspectos políticos e ideológicos que o envolveram, houve a ampliação e o estabelecimento de melhorias no ensino primário, o que “serve de marco a partir do qual a educação de adultos pode ser estudada como um aspecto da educação popular que merece destaque” (PAIVA, 2003, p. 57). A partir da criação deste fundo, a EJA passa ser tratada como problema independente e tem destinação de recursos financeiros especificamente para criação de campanhas de alfabetização da população adulta analfabeta.

Do início ao final do Regime Getulista, a Educação de Adultos esteve estreitamente vinculada ao projeto político de desenvolvimento econômico e difusão de princípios uniformes de disciplina cívica e moral, com vistas à manutenção do poder por parte do Governo. A partir da queda do Estado Novo, a educação da população adulta passa a ser percebida “como instrumento de redemocratização, como um problema que merecia tratamento especial e que polarizava as atenções pela possibilidade de utilização da educação em função de novos objetivos políticos” (PAIVA, 2003, p. 151).

Contando com os recursos advindos do FNEP, dá-se início a um período de forte mobilização com diversas campanhas educacionais de combate ao analfabetismo. Desde

1942, quando foi criado o FNEP, são intensas as movimentações em busca de soluções para o problema do analfabetismo, o que culmina com a criação do Serviço de Educação de Adultos (SEA - 1947) e o desenvolvimento de campanhas como a Campanha de Educação de Adolescentes Adultos (CEAA - 1947), a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER - 1952) e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA - 1958) (BRASIL, 2002).

Já com recursos do FNEP, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA)²² é lançada em 1947, destinada a empreender ações relativas ao ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos nas zonas urbanas e também extensiva aos meios rurais (PAIVA, 2003). Dava-se ênfase à instrução dos adultos no escopo do processo político, eleitoral e econômico, objetivando a incorporação do grande número de analfabetos ao processo de redemocratização do país. Seu fundamento, portanto, assentava-se menos no anseio da formação intelectual das camadas populares e mais com o aumento das bases eleitorais em curto prazo para a sedimentação da ordem vigente.

As campanhas “ganharam força nessa época, devido à necessidade de aumentar a produção econômica e as bases eleitorais dos partidos, pois se iniciava a redemocratização do país” (BRASIL, 2020, p.3). Assim, a educação de adultos continua sendo pensada como mecanismo de sustentação da elite dominante no comando da nação, pois a alfabetização serviria de preparação de mão de obra minimamente qualificada e também base para ampliação no número de votantes nas eleições diretas.

Esta vinculação da educação de adultos à manutenção das estruturas de poder vigentes começa a vislumbrar mudanças principalmente a partir da década 1958, quando ocorre a defesa do voto dos analfabetos como forma de combater as oligarquias beneficiadas com a proibição do voto de analfabetos. Assim, logo no início da década seguinte, diferentes movimentos de educação e cultura popular surgem em diversas regiões do país, pretendendo não apenas a alfabetização e a formação de eleitores, mas também propiciar o enriquecimento cultural e a conscientização política das camadas populares²³ (ARANHA, 2006).

²² Para saber mais sobre as demais campanhas e iniciativas oficiais do período em favor da educação de adultos, é importante estudar a terceira parte da obra de Vanilda Paiva (2003).

²³ “Variava a composição ideológica desses grupos, com influência tanto marxista como cristã. Também o modo de atuação mudava: peças de teatro (às vezes apresentadas nas ruas); atividades nos sindicatos e universidades; promoções de cursos, exposições e publicações; alfabetização da população rural ou urbana marginalizada e animação cultural nas comunidades com o treinamento de líderes locais tendo em vista melhor participação política” (ARANHA, 2006, p.312).

Entre os movimentos de educação popular se destacam o Movimento de Educação de Base (MEB), fundado em 1961 e vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); Movimento de Cultura Popular (MCP), também iniciado em 1961 em Recife; e os Centros Populares de Cultura (CPC), da União Nacional dos Estudantes (UNE), fundados em 1961 (BRASIL, 2002).

Até este momento da história da educação brasileira, a EJA se destaca por sua dimensão política e social, instrumento de conformação e sedimentação dos setores já dominantes no poder. A partir destes movimentos iniciados na década de 1960, mesmo que com divergências entre si em muitos aspectos, mantém-se essa dimensão, mas como elemento catalisador de suas ideias tem-se a defesa da atuação educativa como instrumento político, pretendendo a transformação e recomposição das estruturas sociais, econômicas e políticas a partir dos pressupostos das camadas menos favorecidas da sociedade. O fazer pedagógico dos grupos ligados à agenda da educação popular estava centrado no emprego de metodologias que permitissem a formação política do povo. Isso se dava por meio de intervenções educativas que tinham como objetivo a reflexão crítica dos sujeitos sobre os conteúdos de ensino e suas realidades sociais. Essas metodologias, de acordo com Paiva (2003):

(...) combinavam a alfabetização e a educação de base com diversas formas de atuação sobre a comunidade em geral, considerando como fundamental a preservação e difusão da cultura popular e a conscientização da população em relação às condições sócio-econômicas e políticas do país (PAIVA, 2003, p. 259).

Até então, se compreendia o analfabetismo como causa das mazelas sociais, motivo pelo qual deveria ser erradicado. A partir das reflexões possibilitadas durante o período de vigência dos movimentos, chegou-se à conclusão que a EJA não poderia ser tratada como causa e sim como efeito das desigualdades sociais.

Tendo por base as concepções defendidas pelos movimentos de educação popular, ganha força a ideia de democratização do ensino e da inserção do povo nas tomadas de decisões do país. Com essa compreensão, a EJA passa a ser percebida no escopo da problemática educacional do Brasil como instrumento de difusão do ensino associado ao de conscientização das massas.

Um grande expoente da ação pedagógica defendida pelos movimentos de cultura popular é o educador pernambucano Paulo Freire, que surge nesse contexto propondo uma educação para adultos com base na reflexão crítica sobre os problemas sociais e também culturais, com o objetivo do desenvolvimento da consciência crítica e a organização dos

sujeitos para transformação da sociedade a partir das camadas populares. Na sua concepção, era necessária a conversão de rumos na sociedade, de maneira que o povo acomodado na posição de expectador passasse à condição de participante nas tomadas de decisões.

As ideias de Freire foram extremamente relevantes para educação de adultos, “especialmente por apresentar uma proposta que valorizava a realidade do adulto como ponto gerador de sua alfabetização, como também, pelo esforço em fazer aflorar nestes a consciência de seu valor nas tomadas de decisões na sociedade” (CASTRO, 2013, p. 35). Em 1964, suas iniciativas passaram a ser apoiadas pelo governo federal através do Programa Nacional de Alfabetização de Adultos do Ministério da Educação. Contudo, essas atuações, como parte das iniciativas governamentais, foram suspensas em 1965 pelo regime militar, especialmente por conta do seu caráter crítico (BRASIL, 2002).

Apesar de toda efervescência produzida no início da década de 1960, os movimentos de educação popular foram desarticulados em 1964, período em que os militares tomaram o poder e passaram a considerar subversivos os grupos que difundiam ideias políticas contrárias às do regime. Desses, apenas o MEB sobreviveu por mais tempo por sua ligação à Igreja Católica, a qual gozava de prestígio junto aos militares. Mesmo assim, como afirma Paiva, (2003), a sobrevivência deste custou a revisão de sua metodologia, de seu material didático e principalmente da concepção crítica que o norteava.

No período pós-1964 até 1985, as ações em torno da EJA concentram esforços no combate ao analfabetismo através de grandes campanhas, entre as quais um movimento de origem protestante em Pernambuco e que foi patrocinado pelo governo federal denominado de Cruzada da Ação Básica Cristã, em 1962, mais conhecida como Cruzada do ABC. Posteriormente, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criado pela Lei nº 5.379 de 15 de dezembro de 1967. Este é o maior expoente da ação educativa do período militar e que sobreviveu até o final do regime em 1985²⁴.

Entre os anos de 1964 e 1985 foram intensas as investidas dos governos militares contra o mal do analfabetismo que assolava o país e preocupava os governantes. Essas ações, porém, ignoravam a educação como meio de reordenamento social a partir das camadas populares como era concebido na perspectiva adotada pelos movimentos de educação desarticulados no início do regime. A atuação do regime se dava à semelhança do que

²⁴ Para obtenção de informações mais detalhadas sobre os objetivos e funcionamento da Cruzada do ABC e do MOBRAL, aconselho a leitura da terceira parte da obra de Paiva (2003).

acontecera no Estado Novo, com o processo educativo comprometido com o projeto político autoritário vigente nesse período (PAIVA, 2003).

Ao longo de sua história, a EJA se desenvolveu na esteira da Educação Básica, assumindo durante muito tempo papel secundário na constituição da educação brasileira, sendo compreendida e ofertada sob uma perspectiva assistencialista e compensatória, atrelada à educação básica elementar focada na alfabetização de sujeitos excluídos do sistema regular de ensino. Essa visão de alcance limitado sobre as possibilidades da EJA começa a ser superada a partir da década de 1970, especialmente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de número 5.692/71²⁵.

Apesar dos retrocessos ocorridos na educação nesse momento da história da educação, é importante destacar que nessa lei foi dado um passo importante para estruturação da EJA como integrante permanente do sistema de ensino nacional. Estava no corpo da LDB, no Artigo 25, estabelecido que o ensino supletivo, para adolescentes e adultos, abrangeria “desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos” (BRASIL, 1971).

Com a promulgação da LDB de nº 9.394/96, a EJA ganha novos contornos, tendo como marco a revogação da distinção entre ensino supletivo e ensino regular. Em seu Artigo 4º, Inciso VII, define como dever do Estado a “oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola”. Além da oferta obrigatória, se evidencia também a preocupação com a oferta de uma educação que leve em consideração as especificidades dos sujeitos, bem como a garantia das condições necessárias para sua permanência na escola.

No Artigo 37 da mesma lei tem-se a definição da EJA como a modalidade de ensino que se destina àqueles “que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996). A partir de então, a EJA amplia seu

²⁵ No contexto das leis educacionais, a referida LDB inova no Artigo 24, e faz referência à EJA como destinada a “suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria”. Esta visão ampliada da EJA, enquanto modalidade extensiva às faixas etárias anteriores à adulta, se fortalece na LDB de 96, em seu Artigo 37, ao destinar uma seção própria para tratar da já intitulada Educação de Jovens e Adultos.

alcance e passa a figurar como uma modalidade integrante do sistema regular de ensino, perpassando os níveis fundamental e médio da educação básica. O que está disposto na LDB 9.394/96 em seu Artigo 37 serviu de base para as postulações do Conselho Nacional de Educação, em especial da Câmara de Educação Básica (CEB), que no seu parecer de número 11/2000 decretou a superação da compreensão da EJA apenas como difusora do ensino elementar supletivo, atribuindo-lhe além da já difundida função compensatória, as funções reparadora, equalizadora e qualificadora como parte de suas atribuições formativas.

As considerações realizadas pela Câmara de Educação Básica presentes no Parecer CEB/2000 resultaram na Resolução CNE/CEB nº de 1/2000, a qual estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, as quais são obrigatórias “tanto na oferta quanto na estrutura dos componentes curriculares de Ensino Fundamental e Médio de cursos desenvolvidos em instituições próprias, integrantes da organização da educação nacional, à luz do caráter peculiar dessa modalidade de educação”. Além disso, destacam que “a EJA, como modalidade da educação básica, deve considerar o perfil dos alunos e sua faixa etária ao propor um modelo pedagógico” (BRASIL, 2002. p. 17).

Ao longo da história da educação, a EJA foi marcada por um percurso tortuoso marcado por uma perspectiva subalterna de educação que tinha como característica principal a função compensatória dessa modalidade de ensino. Na sua perspectiva atual, e em decorrência de todo processo de transformação histórica que passou, a EJA está consolidada no cenário educativo nacional como a modalidade de ensino destinada aos jovens e adultos, um direito fundamental, e não mais se apresenta apenas como uma expressão da educação popular elementar destinada à alfabetização desses indivíduos, e perpassa as etapas fundamental e média do ensino fundamental, possibilitando além do acesso à educação profissional, o alcance do ensino superior.

4 CARACTERÍSTICAS DOS ALUNOS DA EJA E AS IMPLICAÇÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE

A EJA alcança na atualidade sua mais ampla extensão se firmando como modalidade pertencente ao sistema regular de ensino com todos seus componentes estruturais, atendendo um vasto contingente de sujeitos adultos e idosos defasados em termos educacionais, bem como um número expressivo e crescente de jovens em situação semelhante desejosos dos benefícios desta modalidade de ensino (GADOTTI; ROMÃO, 2000). Desse modo, acolhe indivíduos tradicionalmente marginais ao sistema educacional os quais apresentam perfil étnico, social, econômico e cultural peculiar em consequência das desigualdades de classes, abrangendo pessoas que por diferentes motivos não puderam direcionar seus esforços especificamente para os estudos (BRASIL, 2007). Cabe lembrar, contudo, que essa expansão e afirmação da EJA como integrante do sistema de ensino regular não se deu de forma linear e homogênea, de modo a alcançar todo território nacional igualmente. Pelo contrário, ainda hoje, em idos de 2018, muitos são os desafios para que os sujeitos com as características próprias dos alunos desta modalidade sejam alcançados, pois esse processo obedece, querendo ou não, às adversidades e características próprias de cada contexto regional e local.

No Piauí, e mais especificamente na cidade Bom Jesus, contexto empírico desta tese, de acordo com informações obtidas na Regional de Educação e também na observação dos contextos escolares enquanto professor supervisor de Estágio Supervisionado, é possível afirmar que o perfil dos alunos se assemelha ao encontrado nas demais regiões do Brasil, mas tendo como elemento distintivo, embora em outras regiões também o possa, o ingresso de jovens e adultos das zonas rurais para estudarem nas escolas de EJA na cidade, em virtude da falta de oferta ou insuficiência desta modalidade nos povoados em que residem. Estes acabam sofrendo um desgaste adicional em relação aos alunos do setor urbano, pois precisam sair de casa, e possivelmente do trabalho, mais cedo, para compensarem o tempo de deslocamento até a cidade antes do início das aulas noturnas. Ademais, acabam retornando para suas casas em horários já avançados, trafegando por estradas vicinais sem pavimentação asfáltica e, via de regra, esburacadas, o que os põe em risco diário. Exponho este aspecto dos alunos das comunidades rurais não para fazer parecer que suas rotinas são mais sofríveis que as daqueles dos contextos urbanos ou mesmo porque pretenda dar destaque especial aos mesmos nesta

pesquisa. Faço-o para destacar a diversidade dos sujeitos e contextos da EJA, mesmo em regiões com menor densidade populacional como é o caso deste município ao Sul do Piauí, o que dificulta seu processo de expansão.

A EJA, portanto, possui características bem específicas, já que seu público é formado majoritariamente por sujeitos que além da defasagem escolar, desempenham suas atividades laborais durante o dia, restando-lhes, via de regra, o período noturno como opção para realização dos estudos, o que torna os momentos de permanência no espaço/tempo de aula cruciais para o desenvolvimento das suas aprendizagens. Por se apresentam nos contextos sociais de modo diferente da maioria dos alunos das demais modalidades de ensino da Educação Básica, tendo em vista que são, quase em sua totalidade, já inseridos ou em via de inserção no mundo do trabalho, exigem uma abordagem pedagógica diferenciada e capaz de dar conta dessas peculiaridades.

Na EJA, o fato dos alunos, em sua grande maioria, conciliarem a jornada de trabalho, o cuidado com a família e os estudos, entre outros afazeres, torna o processo de ensino e aprendizagem nesse contexto ainda mais desafiador e demanda práticas pedagógicas que contemplem os conhecimentos relacionados às disciplinas, fornecendo-lhes acesso aos conteúdos curriculares próprios de cada nível de ensino, mas que também considerem, além disso, processos formativos que favoreçam a visão crítica de mundo e o desenvolvimento da autonomia desses alunos.

De acordo com Brunel (2004, p. 34), os alunos da EJA “procuram um professor mais acessível ao diálogo e atento às suas necessidades”, por isso é imprescindível que haja a compreensão de suas especificidades enquanto sujeitos com demandas de ensino específicas e sejam estabelecidas ações educativas capazes de colaborar com o processo de formação integral desses alunos em articulação com as múltiplas dimensões pertencentes ao contexto de ensino e aprendizagem próprias da EJA.

As dimensões presentes no processo de ensino e aprendizagem são múltiplas, entre as quais se destacam, sobretudo, “as dimensões intelectual (cognitiva), social, afetiva, física, estética, ética. (...) tais dimensões formam uma unidade no comportamento humano, pois as respostas dos sujeitos são sempre totais, é o ser humano inteiro que se educa”. Além destas, “outras vão surgindo conforme necessidades e expectativas das instituições, das

mudanças que vão ocorrendo na sociedade em contextos globais e locais” (LIBÂNEO, 2010, p.86).

No contexto da EJA se sobressaem especialmente as dimensões técnica, humana, política e social, as quais se articulam entre si e também com contextos mais amplos do processo de ensino e aprendizagem. A atuação do professor nessa perspectiva deve contemplar não apenas a transmissão de conteúdos em sala de aula como é próprio da dimensão técnica, mas asseverar também a dimensão humana e político-social no processo de ensino e aprendizagem (CANDAUI, 2012).

4.1 Da dimensão técnica da prática docente

Na EJA, em decorrência dos diversos condicionantes políticos, econômicos e sociais que a envolvem, um dos desafios presentes no papel que desempenha professor no espaço/tempo da sala de aula, em que a complexidade do ato educativo exige a compreensão das múltiplas dimensões do processo de ensino e aprendizagem, diz respeito ao domínio da dimensão técnica do ato educativo, que compreende a capacidade deste profissional de mobilizar os recursos pedagógicos adequados e de maneira consciente no ambiente de sala de aula.

A dimensão técnica, de acordo com a perspectiva expressa por Candau (2012, p.15), está relacionada à racionalidade da ação educativa e “se refere ao processo de ensino-aprendizagem como ação intencional, sistemática, que procura organizar as condições que melhor propiciem a aprendizagem”. A dimensão técnica postulada aqui, contudo, não se confunde com a visão reducionista própria do tecnicismo pedagógico presente no ideário liberal de educação, mas entendida como a capacidade de realizar a tarefa educativa ancorada em sólido referencial teórico e na capacidade de mobilizar os conhecimentos técnicos adquiridos na formação, seja ela acadêmica ou a partir das experiências ao longo da vida secular e profissional, para alcance dos objetivos educacionais. Nessa visão, se refere ao âmbito objetivo e racional do processo de ensino-aprendizagem levando em conta “aspectos como objetivos instrucionais, seleção do conteúdo, estratégias de ensino, avaliação”, os quais estão relacionados à competência pedagógica do bom professor.

Demerval Saviani aponta a relevância da dimensão técnica da prática docente, ao afirmar que é pela mediação desta que se chega aos objetivos pedagógicos almejados. Este autor continua explicando que “se a técnica, em termos simples, significa a maneira considerada correta de se executar uma tarefa, a competência técnica significa o conhecimento, o domínio das formas adequadas de agir: é, pois, o saber-fazer” (SAVIANI, 2003, p.36).

De maneira específica, e não definitiva, o saber fazer está relacionado com a manifestação na prática docente por meio da organização, do domínio dos conteúdos e na forma de abordagem destes; da mobilização, diversificação e contextualização dos recursos e das estratégias de ensino em conformidade com os tempos, espaços e necessidades de aprendizagens dos alunos; na adequação do processo avaliativo em conformidade com os objetivos educacionais previstos; na organização e gestão do espaço e tempo de aula de maneira que as condições de aprendizagem sejam garantidas.

Qualquer atividade, por mais simples que seja, exige um contingente diverso de competências que permitem sua realização de maneira satisfatória. Estas competências, portanto, compreendem o “conjunto de conhecimentos, saber fazer, habilidades e aptidões que permitem aos profissionais desempenhar e desenvolver funções de trabalho nos níveis exigidos para cada campo de atuação” (ZABALZA, 2003, p.1). A competência consiste em conjunto de conhecimentos que podem ser mobilizados “para gerar uma ação eficaz num determinado contexto particular” (DIAS, 2010, p. 75). Nesse sentido, competente é aquele que consegue lançar mão e efetivamente colocar em prática os conhecimentos que possui na gestão de situações complexas e instáveis que exigem tomadas de decisões.

Existem competências relacionadas aos mais variados campos de atuação profissional que podem ser classificadas em diversos grupos, contudo, quando está em jogo o processo de ensino e aprendizagem e a capacidade do professor de organizar o trabalho pedagógico e mobilizar os saberes necessários à consecução de objetivos educacionais, então, estamos nos referindo à competência pedagógica.

Tomando emprestada a conceituação realizada por Philippe Perrenoud (2002, p.19), é possível definir competência pedagógica como “a aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações,

valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio” que ancoram o trabalho do professor em sala de aula. A competência pedagógica, portanto, diz respeito não somente ao conhecimento da matéria de ensino, mas à capacidade do bom professor de mobilizar, em contextos, espaços, tempos e situações distintas, os conhecimentos necessários para o desempenho satisfatório da função educativa no espaço/tempo da sala de aula.

De acordo com Zabalza (2003), entre as competências necessárias ao professor estão a capacidade de planejar o processo de ensino-aprendizagem, selecionar e preparar os conteúdos de ensino, oferecer informações e explicações compreensíveis e bem organizadas (competência comunicativa), dominar as novas tecnologias, planejar as metodologias e organizar as atividades, comunicar-se e relacionar-se com os alunos, orientar as aprendizagens, avaliar adequadamente, refletir e pesquisar sobre a docência, por fim, se identificar com a instituição e trabalhar em equipe. Sobre esta questão, Perrenoud (2002, p.18), afirma que:

- Se os professores deparam-se com um grande número de classes agitadas, apaziguá-las deve ser uma de suas competências.
- Se os alunos resistem, não se esforçam, mobilizá-los e suscitar neles o desejo de aprender deve ser outra competência.
- Se os alunos ausentam-se e vivem uma vida dupla (alunos na escola e adultos fora dela), esse fato deve ser levado em consideração e essa deve ser mais uma competência dos professores.
- Se sua relação com o saber e com o mundo impede que, espontaneamente, dêem sentido aos saberes e ao trabalho escolar, ajudá-los a construir esse sentido também deve ser competência dos professores.
- Se os programas estão a anos-luz dos alunos, adaptá-los e aliviar seu peso também deve ser competência dos professores.

Todas essas situações mostram a complexidade e incertezas com as quais os professores precisam lidar no seu ambiente de trabalho e a diversidade de circunstâncias que os obrigam a lançar mão das suas competências pedagógicas. Fica evidente que no contexto educacional não existe uma competência específica capaz de abarcar as múltiplas dimensões do processo de ensino e aprendizagem, o que há é um conjunto amplo e indefinido de competências, dado à imprevisibilidade do processo educativo, que os professores precisam mobilizar no espaço/tempo da sala de aula a fim de alcançar os objetivos educacionais.

Essas competências variam dependendo das situações que se apresentam ao professor e são também condicionadas pelos contextos a que se inserem. Se o contexto é a educação básica, por exemplo, serão necessárias habilidades específicas para este nível de ensino, se este contexto estiver relacionado a turmas de ensino de jovens e adultos, também as competências obrigatoriamente devem dar conta das práticas docentes apropriadas ao mesmo.

4.2 Da dimensão humana e político-social da prática docente

Mesmo com as várias concepções pedagógicas que influenciaram as práticas docentes ao longo do tempo, historicamente tem vigorado entre os professores das diversas modalidades de ensino a falsa compreensão de que o domínio dos conteúdos de ensino é o fator determinante para efetivação de uma prática docente competente do ponto de vista pedagógico. Esta ideia do bom professor ou professora apenas como alguém com conhecimento técnico da disciplina, porém é limitada em virtude da complexidade do processo de ensino e aprendizagem que abrange outras dimensões que vão muito além do conhecimento da matéria de ensino.

Não basta ao professor ser um profundo conhecedor da sua matéria de ensino. Esta embora seja uma característica relevante presente na dimensão técnica da prática docente, representa apenas uma das facetas e não é suficiente para dar conta da complexidade do processo educativo, especialmente na EJA. Em se tratando da referida modalidade, os professores são postos diante de situações bem particulares, em virtude das características singulares dos alunos, os quais estão inseridos no contexto social e escolar de maneira diferente dos alunos das demais modalidades de ensino. Os alunos da EJA, grande parte das vezes, são pessoas “que possuem histórico de repetência, abandono da escola, desmotivados com a instituição e com eles próprios” que, não raro, “atribuem exclusivamente a si um fracasso que não é só deles” (BRUNEL, 2004, p.21). Por conta dessa característica, o conhecimento e domínio dos conteúdos, bem como competências para mobilizar esses saberes de maneira contextualizada devem estar articulados com a dimensão humana e político-social do processo de ensino e aprendizagem, a fim de potencializar a transformação da suas visões sobre si, sobre o outro e também acerca das realidades em que estão inseridos.

Os alunos da EJA são quase que invariavelmente pertencentes às camadas menos favorecidas da sociedade, moradores de regiões periféricas, os quais sofreram interrupções nos estudos em dado momento de suas trajetórias escolares. Estes sujeitos desenvolvem, em muitos casos, papéis de alunos na escola e de pais e mães de família fora dela. São pessoas já pertencentes ou na iminência de ingressarem no mercado de trabalho, as quais desempenham diversas funções extraescolares durante o dia e que frequentam a escola no período noturno depois de cumpridas suas extenuantes responsabilidades laborais no lar ou fora dele. Implica dizer, portanto, que os alunos desta modalidade de ensino estão inseridos no contexto social e

desempenham funções que extrapolam as responsabilidades que lhes são atribuídas no espaço/tempo da sala de aula.

Esta não é uma realidade característica apenas dos alunos da EJA em regiões centrais no Brasil, a mesma se repete em contextos interioranos, como é o caso desta pesquisa, que se deu em uma cidade interiorana da Região Nordeste, na qual ficou evidente que os interesses, demandas e necessidades de aprendizagens destes sujeitos diferem, assim como em outros contextos nacionais, daquelas presentes nas demais modalidades de ensino, justamente por suas características peculiares. Para o aluno da EJA, a educação escolar assume uma perspectiva de aplicação imediata daquilo que se aprende na escola. Para eles, “a educação é um processo de melhoria da sua capacidade de lidar com problemas de vida que enfrentam no presente”. Os mesmos tendem, portanto, a entrar em uma atividade educacional com o estado de espírito centrado na resolução dos problemas da vida cotidiana (KNOWLES, 1970, p. 65). De acordo com este autor existem ao menos quatro premissas que caracterizam e orientam a aprendizagem dos adultos e que conseqüentemente incidem sobre a prática docente, as quais precisam ser levadas em consideração no processo de organização do trabalho pedagógico:

(1) seu autoconceito se move de uma personalidade dependente para uma de ser humano autônomo; (2) ele acumula um crescente reservatório de experiência que se torna um recurso crescente para a aprendizagem; (3) sua disposição para aprender torna-se cada vez mais orientada para as tarefas de desenvolvimento de seus papéis sociais; e (4) sua perspectiva de tempo muda de uma aplicação adiada do conhecimento para o imediatismo da aplicação e, portanto, sua orientação para o aprendizado muda de centralidade de assunto para centralidade de problema (KNOWLES, 1970, p.55).

Na perspectiva do ensino pensado para o aluno adulto uma das características que precisa ser levada a cabo no momento de pensar conteúdos, estratégias e objetivos de ensino reside na maturidade de sua personalidade. Se a criança depende de estímulos externos para mobilizar-se em direção à aprendizagem, em virtude da sua pouca compreensão daquilo que lhe é necessário para seu desenvolvimento, no caso do jovem e adulto os estímulos precisam ser internos, ou seja, devem partir das necessidades de aprendizagem que o sujeito necessita para resolver os problemas que a ele se apresentam cotidianamente, os quais estão relacionados, por exemplo, com a qualificação para o alcance ou manutenção dos postos de trabalho.

Os alunos jovens e adultos estão habituados a agirem de forma autônoma e trazem para a sala de aula uma gama de conhecimentos advindos das experiências da vida adulta que

lhes dão embasamento para suas tomadas de decisões. De acordo com Knowles (1970), como são sujeitos já inseridos no mundo adulto e desempenham papéis sociais nos contextos em que vivem, esperam e estão mais dispostos a aprender o que lhes pareça mais útil no cumprimento de seus deveres diários. Além disso, são pessoas que pensam na escola como uma oportunidade de recuperação do tempo perdido e superação de desigualdades. Suas expectativas giram em torno da aquisição de conhecimentos que lhes permitam a resolução dos problemas do cotidiano.

Em virtude dos aspectos distintivos dos alunos jovens e adultos, os quais podem e devem ser levados em consideração no processo de ensino e aprendizagem, é que a LDB 9.394/96 determina em seu Artigo 37, Inciso I, que aos jovens e adultos deverão ser dadas “oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (BRASIL, 1996).

A educação de pessoas jovens e adultas, portanto, traz implicações sobre o espaço e tempo de aula e exige dos professores habilidades de organização e gestão do ensino que levem em consideração as características próprias desses sujeitos. É preciso que no contexto escolar os alunos da EJA sejam tratados com o respeito devido, considerando suas visões de mundo mais alargadas, bem como lhes sejam possibilitadas as condições para o desenvolvimento da aprendizagem dos conteúdos curriculares articulados com as suas realidades sociais, de modo que sejam capacitados a atuarem socialmente de maneira responsável, autônoma, crítica e reflexiva.

A implementação dessa perspectiva pedagógica na realidade escolar depende invariavelmente do nível de percepção dos professores sobre as características e necessidades dos seus alunos. Em suma, não basta aos professores possuírem os conhecimentos essenciais de cada disciplina sob sua responsabilidade, exige-se dos mesmos o reconhecimento dos condicionantes humanos, sociais e políticos que envolvem o processo de ensino e aprendizagem e a capacidade de aplicação prática dos saberes das disciplinas no espaço/tempo da sala de aula, de maneira contextualizada e significativa. Nessa direção, Franco destaca que:

(...) um professor que sabe qual é o sentido de sua aula frente à formação do aluno, que sabe como sua aula integra e expande a formação do aluno, que tem a consciência do significado de sua ação, esse professor tem uma atuação pedagógica diferenciada: ele dialoga com a necessidade do estudante, insiste em sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir aquele aprendizado, acredita que este aprendizado será importante para o aluno. (...) o professor que está

imbuído de sua responsabilidade social, que se vincula ao objeto de seu trabalho, que se compromete, que se implica coletivamente ao projeto pedagógico da escola, que acredita que seu trabalho significa algo na vida dos alunos, esse professor tem uma prática docente pedagogicamente fundamentada. Ele insiste, busca, dialoga, mesmo que não tenha muitas condições institucionais para tal (2012, p.178).

A fala desta autora indica as dimensões do processo de ensino e aprendizagem que devem fazer parte do repertório profissional do professor de jovens e adultos, deixando claro que o trabalho docente verdadeiramente significativo é aquele que se desenvolve dentro de uma perspectiva multidimensional que integra e articula em seu fazer a dimensão técnica, humana e político-social. Essa articulação é necessária porque a aprendizagem não é uma via de mão única, ela ocorre imbricada em múltiplos fatores que envolvem tanto a dimensão técnica como aspectos afetivos, socioeconômicos e políticos.

Não é incomum entre educadores, nos diversos níveis e modalidades de ensino, a defesa e a compreensão de que não se deve manter relacionamentos estreitos com alunos, para não incorrer no desvirtuamento da hierarquia necessária na sala de aula, pois, nas suas concepções, é preciso manter uma distância segura que lhes permita conduzir o processo de ensino e aprendizagem sem deixarem-se influenciar pela preferência ou recusa de um ou de outro aluno. Esta visão não está de todo equivocada, pois há certamente que existir uma separação entre as funções que cada indivíduo exerce no contexto de sala de aula. Contudo, como afirma Freire (1996, p. 53), é preciso descartar como falsa a visão radicalizada que defende a separação entre autoridade docente e afetividade. Na sua visão, não é correta a compreensão de que um professor será tão melhor em sua função “quanto mais severo, mais frio, mais distante e cinzento” se ponha nas suas relações com os alunos e no trato dos objetos cognoscíveis que deve ensinar. Para este autor, a “afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade”.

Na esfera da EJA, entre os múltiplos elementos configuradores da prática educativa, a dimensão humana encontra lugar de destaque. Esta dimensão assevera o aspecto relacional que se estabelece no espaço/tempo da sala de aula entre professores e alunos, com ênfase para componente afetivo presente no processo educativo, o qual perpassa e impregna toda a dinâmica de ensino e aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos, motivo pelo qual não pode ser ignorado. Isso ocorre porque o ato de ensinar e aprender envolve, invariavelmente, o relacionamento entre sujeitos (CANDAUI, 2012).

José Carlos Libâneo (2007, p.44) enfatiza que as relações estabelecidas no espaço escolar também incluem a dimensão afetiva na medida em que a “aprendizagem de conceitos, habilidades e valores envolvem sentimentos, emoções ligadas às relações familiares, escolares e aos outros ambientes em que os alunos vivem”. Em sua visão, para proporcionar uma aprendizagem significativa aos alunos, o professor precisa conhecer e compreender as motivações, os interesses e necessidades dos alunos.

Esta capacidade de comunicar-se com o mundo dos discentes e a sensibilidade para situar a relação docente no contexto físico, social e cultural dos mesmos somente é possível quando há uma maior aproximação dos educadores com seus alunos. Sem este estreitamento das relações de confiança entre ambos não é possível que se tenha uma visão mais alargada das necessidades de aprendizagens dos mesmos, o que dificulta consideravelmente o processo de ensino e aprendizagem.

Na EJA uma dimensão mais humanizada do processo de ensino e aprendizagem é salutar, pois atende sujeitos oriundos de contextos sociais naturalmente vulneráveis. Nesta, como aponta Freire (1996), deve imperar o clima de respeito mútuo e de relações justas, com a autoridade docente sendo respeitada, mas também com a liberdade dos discentes preservada. No ensino de jovens e adultos o espaço escolar deve ser percebido pelos alunos como um ambiente seguro em que a afetividade se revela mediante o compromisso docente com as suas aprendizagens.

Mais uma vez, tomando emprestada a contribuição de Freire, é importante reiterar que não se deve pensar a prática educativa vivida com afetividade sem que esta prescindida da necessária articulação com uma formação científica séria, bem como da clareza política dos educadores ou educadoras.

No ensino de jovens e adultos é tarefa do professor promover a articulação entre o mundo individual do aprendiz e a sua realidade social, de forma que o mesmo seja capaz de:

(...) situar-se historicamente no contexto e no espaço do movimento de sua sociedade, estar aberto para captar fatos e acontecimentos que agitam seu mundo, o trabalho, a família, o emprego, as políticas, a cidade, o país; analisar criticamente os encaminhamentos e as soluções apresentados pelos dirigentes; e no seu contexto de profissional e cidadão participar da sociedade, comprometendo-se com seu desenvolvimento (MASETTO, 2012, p.49).

De acordo com Candau (2012, p. 15), o processo de ensino e aprendizagem se dá sempre em um contexto social distinto, ele acontece “numa cultura específica, trata com pessoas concretas que têm uma posição de classe definida na organização social em que vivem”. Esta constatação, portanto, produz efeitos sobre a organização e condução do processo educativo no contexto escolar e principalmente na atuação do professor frente aos alunos de contextos sociais marginalizados, como é comum na Educação de Jovens e Adultos. Dessa forma, a dimensão político-social surge como imperativo, não se trata de uma decisão voluntarista do professor, mas se impõe como elemento constitutivo de sua ação pedagógica.

A dimensão político-social se apresenta na EJA relacionada ao engajamento do professor como agente impulsionador da transformação política e social dos alunos, por meio de práticas pedagógicas que propiciem o alargamento das visões de mundo e o alcance da consciência crítica e do pensamento reflexivo destes frente às suas realidades sociais.

Ao integrar essas dimensões em suas práticas o educador realiza o trabalho de transposição didática ancorado em sólido conhecimento teórico, com segurança e domínio dos conteúdos, mas concretiza a tarefa educativa promovendo o diálogo entre o projeto pedagógico da escola com as reais necessidades de aprendizagem de seus alunos. Não o faz de maneira impessoal e distanciada, mas compreendendo o valor político e social de suas ações se mantém próximo e os auxilia constantemente, promovendo sua prática educativa de maneira interessada, buscando cada vez mais novos progressos dos alunos.

O professor da EJA precisa, portanto, ter plena consciência da dimensão técnica e humana de sua prática, mas também agir intencionalmente em favor da conscientização política e da transformação social de seus alunos. Quando o professor tem o entendimento da importância do papel que exerce frente a seus alunos, sua atuação se torna muito mais significativa tanto em relação ao alcance dos objetivos educacionais pensados para esses sujeitos, quanto na sua relação com os mesmos, pois estes passam a enxergar nesse profissional alguém realmente preocupado e comprometido com sua aprendizagem e transformação social.

5 AS BOAS PROFESSORAS E AS REVELAÇÕES SOBRE SI, SOBRE OS PERCURSOS FORMATIVOS E ASPECTOS INFLUENCIADORES DE SUAS PRÁTICAS NA EJA

A pesquisa desenvolvida partiu da hipótese que existem profissionais docentes em atuação na EJA, os quais são avaliados como bons ou boas professoras por seus alunos e colegas de trabalho, em decorrência de sua atuação bem sucedida junto a esta modalidade de ensino. Desse modo, buscamos identificar esses profissionais e delineamos os fatores que consideramos serem os catalisadores da ideia de boa professora ou bom professor para aqueles que assim os avaliam. Conforme já assinalado, a investigação, a partir das contribuições de duas gestoras e alunos de uma turma de 3º ano do Ensino Médio da EJA, identificou duas profissionais da educação consideradas boas professoras na EJA e buscou responder as questões norteadoras apresentadas na introdução deste trabalho, organizando os resultados produzidos em três eixos temáticos. Cada eixo foi representado por uma das dimensões apontadas como determinantes das avaliações positivas atribuídas às boas professoras nas contribuições das gestoras e alunos e, posteriormente, averiguadas nas sessões de observação em sala de aula.

A partir deste ponto da tese, apresentamos algumas considerações sobre as características das boas professoras, dando destaque a seus processos formativos e pressupostos orientadores de suas práticas frente aos alunos da EJA, tendo como base suas contribuições nas entrevistas realizadas após as sessões de observação. Na sequência, expomos as dimensões técnica, humana e político-social das práticas das boas professoras presentes nas concepções das gestoras e alunos, bem como os resultados das sessões de observação, as quais foram realizadas no intuito de verificar no espaço/tempo de aula as dimensões impulsionadoras das avaliações positivas como boas professoras.

Apresentamos a seguir os relatos das professoras que fizeram parte da investigação, que nos permitiram conhecer os caminhos percorridos e compreender que fatores, ao longo de seu processo formativo, foram relevantes até ao ponto de serem reconhecidas como boas professoras.

Quadro 1: Da caracterização das professoras

Nome	Idade	Graduação	Pós-Graduação	Formação específica para EJA	Tempo de atuação docente	
					Total	Na EJA
Mercês	36 anos	Licenciatura em Ciências Biológicas (Universidade Federal do Piauí)	Especialização	Não	7 anos	1 ano
Gessy	44 anos	Licenciatura em Letras/Português (Universidade Estadual do Piauí)	Mestrado	Não	25 anos	2 anos

Fonte: Pesquisador (2018)

A primeira interlocutora apresentada no quadro acima, a professora Mercês, tem 36 anos de idade, é casada e tem uma filha. É oriunda da zona rural do município de Curraí-PI e teve toda sua formação, da Educação Básica ao Ensino Superior, no Sistema Público de Ensino. Disse ela: “Foi toda em escola pública, porque, na verdade, todos nós que somos de família humilde não tínhamos condições de estudar em uma escola particular. Meus pais moravam no interior e (...) trabalhávamos e estudávamos, ou seja, (...) sempre conciliando as duas coisas (...)”. Essas palavras expressam muito fielmente uma realidade comum ao nordestino pobre que habita em localidades distantes dos centros urbanos, os quais, desde cedo, são forçados a abandonar o seio familiar em busca de melhores condições de vida.

A professora Mercês informou ainda que possui graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas, pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), sendo, como ela mesma esclarece, “da terceira turma de Ciências Biológicas (...), no *Campus* Professora Cinobelina Elvas²⁶, em Bom Jesus (PI)”. Esta é uma informação relevante, pois evidencia o êxito da professora em sua intenção de alcance de melhores condições de vida, expressas, neste caso,

²⁶ O *Campus* Professora Cinobelina Elvas (CPCE), localizado na cidade de Bom Jesus (situada a 634 Km do Campus Sede), é um *Campus* Universitário pertencente à Universidade Federal do Piauí, criado a partir do Programa de Expansão das Universidades Federais e inaugurado em 14 de novembro de 2006. Sua implantação atende ao objetivo de suprir as necessidades de uma região com um dos maiores potenciais do estado, com a criação de cursos considerando as vocações regionais. Atualmente, estão em pleno funcionamento sete cursos de graduação, sendo seis na modalidade presencial: Engenharia Agrônômica, Engenharia Florestal, Licenciatura em Ciências Biológicas, Medicina Veterinária, Zootecnia e Licenciatura em Educação do Campo; além de curso ofertado através do PARFOR (Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica) de História. Existem ainda no *Campus*, três Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em nível de Mestrado: Programa de Mestrado em Solos e Nutrição de Plantas, Programa de Mestrado em Fitotecnia e Programa de Mestrado em Zootecnia. Disponível em: <http://www.ufpi.br/cpce-bomjesus>. Acesso em: 23/04/2018.

no alcance do nível superior de educação. Além disso, destaca a relevância de um *Campus* universitário que tem apenas 10 anos de atuação na Região Sul do Estado do Piauí e se configura como importante fomentador da educação pública no Nordeste, bem como em todo o país, haja vista formar alunos das mais variadas regiões do Brasil. Ademais, realça a importância do processo de expansão das universidades públicas nas últimas décadas, que possibilitou a implantação de cursos de graduação e pós-graduação em regiões antes alijadas pelo Poder Público Federal, especialmente no que concerne à oferta gratuita de educação pública, gratuita e de qualidade.

Figura 4: Professora Mercês no espaço/tempo de aula²⁷



Fonte: Pesquisador (2017)

A professora Mercês possui 7 (sete) anos de experiência de atuação docente na Educação Básica e Ensino Técnico, entre os quais, apenas 1 (um) na modalidade de EJA. Tem Pós-graduação *Lato Sensu* em Políticas Públicas e Meio Ambiente e destaca sua pretensão em dar continuidade ao processo de formação acadêmica, quando diz: “Eu tenho só especialização, mas tenho vontade de fazer o mestrado, só que quero na área da Biologia, voltado para educação (...)”. Revela ainda em sua fala um contexto corriqueiro de falta de estrutura e oportunidades de aperfeiçoamento aos profissionais da educação que residem nas regiões mais remotas do Brasil, ao dizer: “queria o Mestrado Profissional, o ProfBio [Mestrado Profissional em Ensino de Biologia]. (...), a questão é (...) que é em Teresina... O problema são as despesas, é muito gasto”. Sua dificuldade em conseguir realizar uma Pós-Graduação *Stricto Sensu* reside, acima de tudo, na escassez de recursos que impossibilita o deslocamento para a capital do estado, que dista cerca de 630 km da cidade em que reside e trabalha.

²⁷ Imagens adicionais da professora Mercês podem ser visualizadas no apêndice A.

A segunda interlocutora, a professora Gessy, é solteira e tem 44 anos de idade, dos quais 25 de atuação profissional na Educação Básica e Ensino Superior, com 2 (dois) destes de experiência na modalidade EJA. A referida educadora é Mestre em Estudos da Linguagem (UFPI-2014/2016); Especialista em Língua Falada e o Ensino de Português pela Pontifícia Universidade Católica de Belo Horizonte, Minas Gerais (PUC BH/2001), e em Supervisão e Coordenação Pedagógica pela Faculdade Piauiense (FAP/2006); Graduada em Letras/Português pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI/1998). Atuou como professora substituta nos cursos de Licenciatura em Letras/Português e Pedagogia na UESPI (Campus Dom José Vasquez em Bom Jesus - PI - 1998 a 2006). Foi Coordenadora Pedagógica da rede municipal de ensino de 2005 a 2012; Coordenadora Pedagógica em escola privada (2001 a 2014), atuando principalmente nos seguintes temas: ensino e aprendizagem, análise linguística, leitura, interpretação, escrita, teatro, dinâmicas e orientação pedagógica aos professores de 5ª a 8ª série, especificamente nas disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Espanhola. Atualmente, desempenha a função de professora da disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Médio na rede estadual e federal de ensino na cidade de Bom Jesus, PI; atua também como Tutora à Distância no Curso de Licenciatura Plena em Letras Português (Centro de Educação à distância - CEAD- UFPI).

Figura 5: Professora Gessy no espaço/tempo de aula



Fonte: Pesquisador (2017)

Gessy é natural da cidade de Bom Jesus (PI), e cursou o Ensino Fundamental na rede pública municipal. Esclarece que frequentou o Ensino Médio em escola privada no curso de formação para o magistério, “na Escola Normal Odilon Parente”. Com apenas 18 anos de idade foi aprovada em concurso público, passando a atuar nas séries iniciais do Ensino

Fundamental na rede estadual de ensino. Após um ano ministrando aulas no Estado, foi aprovada no vestibular para Letras/Português no período de férias na Universidade Estadual do Piauí (UESPI)²⁸, na cidade de Corrente. Nessa ocasião, desempenhou sua função como professora nos meses letivos, enquanto cursava a graduação no período de férias: “(...) era estudando e dando aula, nunca parei. Quando as aulas estavam acabando aqui, já tinha que correr para assistir aula em Corrente”, disse ela. Ao final da graduação passou a atuar em sua área de formação: “(...) me colocaram para dar aula de Português de 1º a 5º série, para adequar ao curso que eu estava fazendo”.

No ano 2000, pouco tempo depois da conclusão de sua graduação, houve a implantação da UESPI²⁹ na cidade de Bom Jesus, e dada à escassez de profissionais habilitados na região, bem como por ser reconhecida como boa professora na rede estadual e por se destacar enquanto aluna na graduação, foi convidada a fazer parte da equipe docente do *Campus* recém-inaugurado:

Os professores daqui pediram para os professores da UESPI de Corrente indicarem alguns professores para dar aula no período de férias no curso de Letras, alguém que fosse formado nessa área. Fui indicada (...), então comecei a dar aula assim que saí da graduação na UESPI, minha formatura foi em maio e comecei a dar aula em julho. Só com a graduação continuei dando aula no estado e trabalhando nas férias na Universidade (UESPI), aí minha experiência foi aumentando. No início foi difícil ser aceita como professora, porque eu ia dar aula para algumas pessoas da cidade que tinham sido minhas professoras anos atrás (...), porque eles tinham ficado parados algum tempo. Não tinham como sair para cursar a Universidade fora e agora estavam dando continuidade aos estudos. E quem os recebe? Eu, sendo professora deles. Eu me senti um pouco insegura e foi difícil, mas (...) entrei no primeiro dia e pensei: se eu estou segura do conteúdo (...), vou ter que enfrentar. Foi difícil no primeiro momento e eu sentia que os alunos queriam me ensinar a dar aula, porque eu era muito jovem e eles não queriam me respeitar, mas com o passar do tempo, acabei conquistando o respeito de todos (Gessy, 2018).

Este trecho de depoimento da professora é importante para dimensionar a relevância do processo de interiorização dos primeiros cursos de graduação na Região Sul do estado Piauí, mas escancara uma prática ainda bastante corriqueira em universidades e faculdades presentes nos rincões de nosso país, que consiste na assunção de recém-formados ou mesmo pessoas sem a devida qualificação para atuar como professores, em virtude da

²⁸ O Campus de Corrente, cujo funcionamento foi autorizado pelo Decreto-Lei 042/91, está localizado na cidade com o mesmo nome e funciona desde 1993, na Avenida Joaquim Nogueira de Oliveira, S/N, bairro Aeroporto. A cidade de Corrente fica a pouco mais de 800 km da capital Teresina e 240 quilômetros da cidade de Bom Jesus, PI. Lá são ofertados os cursos de Ciências Biológicas, Pedagogia, Direito, Zootecnia e Agronomia. Disponível em: http://www.uespi.br/site/?page_id=25593. Acesso em 23/04/2018.

²⁹ O Campus Universitário da cidade de Bom Jesus foi instituído em 17 de fevereiro de 2000, por meio do Decreto-Estadual de N° 10.252. O campus fica localizado na Praça Alcebiades Moraes, S/N, Josué Parente, CEP: 64900-000. São oferecidos os cursos de Direito, Licenciatura Plena em Letras/Português e Pedagogia. Disponível em: http://www.uespi.br/site/?page_id=25593. Acesso em 23/04/2018.

pouca ou inexistente presença de Políticas Públicas de Formação de Professores para atuação no ensino básico e superior.

O ingresso precoce desta educadora no ensino superior, além dos desafios já mencionados, exigiu mais investimento formativo, o que a impulsionou em busca de melhor qualificação dentro de sua área de atuação. Deste modo, deslocou-se do Piauí para Belo Horizonte (MG), local em que realizou sua primeira especialização. Sobre essa experiência relata a professora:

(...) fui e fiz especialização específica na área de Linguística, nas férias (...). Para mim, foi como um primeiro mestrado, porque os professores eram da área, os quais fizeram doutorados fora do País, pesquisadores renomados no Brasil inteiro. Quando cheguei lá e comecei a assistir às aulas, me empolguei mais ainda e percebi que estava no caminho certo. (...) Foi muito bom, porque eu aprendi muito e me preparei para minha área (Gessy, 2018).

A professora segue relatando seus investimentos formativos e afirma que fez uma “segunda especialização, em Supervisão e Coordenação Pedagógica”, em virtude das funções de gestão que já vinha desempenhando. Além disso, destaca que, em 2013, pediu licença de suas atribuições no estado e demissão da escola privada, para dedicar-se ao Mestrado.

Mande o projeto e deu certo na primeira vez, graças a Deus. Então entrei e fiz o mestrado que era um sonho meu... (...) fiz o mestrado em Teresina durante dois anos, dentro daquilo que eu queria, da minha área específica. Foi um período de grande aprendizado na área de Linguística, que era o que eu queria. Eu quero fazer o doutorado, mas cada coisa ao seu tempo (Gessy, 2018).

Essas informações esclarecem, mesmo que em parte, o processo de formação docente desta educadora, evidenciando os desafios postos desde muito cedo à sua prova, os quais foram significativos no desenvolvimento dos seus hábitos profissionais, resultantes de sua trajetória de esforço, dedicação e reconhecimento desde os primeiros anos de atuação profissional. “Tenho experiência como professora e coordenadora na escola pública e privada (...). Todo esse processo ajudou muito na minha formação enquanto professora e nas práticas voltadas para sala de aula, em virtude dos vários treinamentos que recebemos (...)”, afirma Gessy. Em sua concepção, todas as experiências vivenciadas em sala de aula, bem como nos períodos de atuação como gestora, foram fundamentais para construção de sua identidade profissional à medida que pôde perceber as especificidades de cada área de atuação, o que lhe permitiu evoluir ao longo dos anos.

Embora este não seja um estudo comparativo, vale mencionar que os dados fornecidos pelas boas professoras revelam, ao menos, três aspectos peculiares de suas

trajetórias que merecem nossas considerações. O primeiro diz respeito à diferença entre o tempo de atuação profissional, com a professora Mercês possuindo 7 (sete) anos de experiência na docência, um período relativamente curto, em comparação com sua colega de trabalho, a professora Gessy, que se aproxima do trigésimo ano de exercício da docência, o que lhe confere uma gama considerável de experiências vividas como profissional docente. O segundo aspecto a ser considerado corresponde aos seus percursos formativos, com a professora Gessy apresentando novamente maior lastro na formação, alcançando, até o momento em que a pesquisa foi realizada, o nível de mestrado acadêmico em sua área de formação.

Nestes termos, as informações obtidas nas entrevistas são reveladoras de semelhanças e diferenças nos perfis das educadoras e demonstram, mesmo que sucintamente, parte de suas trajetórias de vida e processos formativos até conseguirem a indicação como boas professoras por suas coordenadoras e alunos. Nos dois casos, tiveram que despender grandes esforços, cada uma dentro de seu contexto de vida, até alcançarem seus postos de trabalho atuais e o prestígio junto aos alunos e colegas profissionais. A professora Gessy, nitidamente mais experiente e com uma considerável trajetória profissional; e a professora Mercês, com menos tempo de atividade, menor formação e ainda nos primeiros anos de uma longa jornada profissional. Cada uma com suas peculiaridades, mas ambas gozando de boas avaliações nos seus locais de trabalho, em virtude da maneira como desempenham suas funções docentes.

Os dois primeiros aspectos são relevantes e possibilitariam boas discussões, especialmente em torno da problemática da profissionalização docente, mas há um terceiro ponto que une as duas professoras e sobre o qual faremos algumas considerações. Este emergiu das respostas negativas das professoras quando questionadas sobre a realização de cursos de formação específica para atuação na EJA. Elas se prepararam, em certa medida, e resguardadas as proporções, para suas áreas de formação, o que revela seu grau de envolvimento e dedicação com o seu fazer pedagógico, mas, no que diz respeito ao ensino de jovens e adultos, os aprendizados ocorreram sem uma formação específica para a EJA.

Quando indagadas sobre esta questão, em primeiro lugar, externaram a satisfação que sentiram diante do reconhecimento dos alunos e gestoras, e deram a entender que os *feedbacks* como estes, recebidos no exercício da profissão contribuíram para suas formações,

à medida que, ao recebê-los, sentiam-se motivadas para aperfeiçoarem as ações seguintes, em virtude dos sucessos já alcançados e das boas avaliações por parte daqueles à sua volta:

Nossa, eu fiquei muito feliz, na verdade são as coisas boas de ser professora, são essas as recompensas (...). Minha trajetória não é tão longa, mas tenho vitórias nesse sentido de ser reconhecida e isso serve de motivação para querer melhorar cada vez mais (...) (Mercês, 2018).

É um sentimento muito bom que me deixa com a consciência muito limpa, (...) me faz ter cada vez mais empolgação para dar aula melhor ainda, porque sei que estou no caminho certo. É uma sensação muito boa (...), de satisfação. É como se você fosse iluminado por aqueles alunos que falam que você é um ótimo professor (...). Então, me sinto muito bem em ser elogiada pelos alunos, pelos colegas professores, pela direção, porque é um trabalho que faço com amor e faço porque isso volta para mim, vai e volta. É uma troca de sentimento e me sinto muito bem, mostra que vale a pena e traz sentido à minha profissão. (...). Então, faz sentido o que estamos fazendo. É claro que trabalhamos para ganhar dinheiro, mas não é só isso, então é mais uma motivação para seguir em frente (Gessy, 2018).

É interessante notar que as boas avaliações recebidas são motivadoras para as duas professoras, que, embora trabalhem em função também das recompensas financeiras, vêm os elogios como bonificações para o desempenho de suas funções docentes. Em suas concepções, o reconhecimento dos alunos e colegas age ainda como reflexo do trabalho exercido e fornece pistas sobre os caminhos que devem seguir no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, assinalam as formações e as experiências adquiridas ao longo das trajetórias profissionais entre os elementos configuradores de suas práticas e que, possivelmente, impulsionaram as boas avaliações:

É uma junção de coisas, estudar constantemente, experiências diferentes (...). Além disso, fiz uma graduação muito bem feita, mesmo não sendo o maior sonho da minha vida, mas tudo que vou fazer, procuro fazer bem feito. Só que no decorrer do caminho esse pensamento mudou, foi o que aconteceu comigo, eu aprendi a gostar do curso. Eu trabalhei uma época no SUS [Sistema Único de Saúde], foi um tempo que aprendi muito. Além disso, já vinha trabalhando no estado (...). Foi um período de superação, são desafios e é preciso estudar (Mercês, 2018).

Foi a formação, as experiências e a vocação que tenho certeza que tenho, porque se você se sente bem no que está fazendo é porque você tem a vocação, o dom... A vontade de sempre inovar, de estudar... Eu nunca pensei em parar, sempre tenho que estar estudando. Na área de professor você tem que estar sempre estudando, então, tudo isso junto vai lhe dando conhecimento, e a experiência ao longo dos anos muito mais ainda. A formação ajuda, mas a experiência é um grande ganho (...). Isso vai formando a nossa identidade (Gessy, 2018)

A julgar pelas respostas das interlocutoras, as mesmas creditam os êxitos alcançados ao conjunto de conhecimentos adquiridos nas suas formações iniciais e continuadas, como também naqueles realizados posteriormente, “nas experiências ao longo dos anos” e, até mesmo, à “vocação, “o dom”, como explicita Gessy. Ademais, os desafios surgidos no decorrer de suas trajetórias de vida, conforme aponta Mercês, foram conduzindo-

as na direção de uma melhor qualificação e conseqüente desenvoltura no processo de ensino e aprendizagem.

Embora surja na fala de Gessy a percepção da docência como um presente divino, que a comissiona a desempenhar bem suas funções, cabe lembrar que este entendimento, decorrente das influências religiosas na educação, não se configurou como limitadora de sua formação, e é visível que, apesar da aparente compreensão da docência como uma missão divina, a mesma investiu tempo e esforço em seu processo formativo. O mesmo se pode dizer da professora Mercês que, em outro momento da investigação, ao explicar os possíveis motivos da boa avaliação, também manifestou a visão da docência como um dom herdado de sua mãe: “Acho que também tenho um certo dom, minha mãe era professora, e eu acabei que puxei um pouco para ela, sinto que posso ter o dom de transmitir”, afirma ela. Isso não significa dizer, contudo, que as mesmas tenham, de fato, essa concepção da docência como presente de Deus, tanto que o expresso por elas é posto à prova e desmistificado por suas próprias histórias de vida profissional, que foram e estão sendo marcadas por processos e investimentos formativos. Falar em dom ou vocação, a meu ver, funciona mais como uma força de expressão, a qual denota o gosto pelo exercício da profissão, que realmente a noção da docência enquanto atividade sacerdotal.

Na questão específica sobre adequação das suas formações às demandas pedagógicas da EJA, as professoras reforçam ainda mais a compreensão de que suas práticas são decorrentes de investimentos formativos pessoais em suas disciplinas de origem, dos aprendizados adquiridos nas vivências com os alunos e colegas de trabalho no dia a dia, e não de cursos de formação de professores para EJA. No que concerne a esta modalidade, explicam:

Não tenho formação para EJA, (...) eu aprendi a lidar com eles vivenciando, não por formação, mas sim vivenciando, errando em alguns momentos e acertando em outros. Minha primeira experiência com a EJA foi no Estado, para completar carga horária. Já trabalhei com o município no fundamental, mas não tive nenhuma formação (Mercês, 2018).

Antes eu já tinha dado aula na EJA, mas não tenho muita experiência. Deste meu percurso, minha experiência na EJA é a menor. Na época que coordenava no Estado, havia vários cursos e nós participávamos, porque lá não era uma coordenação específica e todo mundo coordenava tudo, então participei de vários treinamentos. Mas em relação às outras formações, é onde tenho a menor experiência. Eu sempre lidei com essas pessoas mais adultas, trabalhei muito tempo à noite no Ensino Médio, não com a modalidade EJA, mas com jovens e adultos (Gessy, 2018).

Estas professoras, portanto, não possuem formações pedagógicas orientadas para EJA, suas práticas nesta modalidade de ensino foram aprendidas e aperfeiçoadas por meio de tentativa e erro, como esclarece Mercês. Ou mesmo a partir de adaptações provenientes das demais modalidades da Educação Básica, conforme aponta Gessy. Sem formação pedagógica para atuação direta com os alunos da EJA, as professoras aprenderam a lidar com estes sujeitos, por si, de maneira intuitiva, sem pressupostos teóricos e metodológicos específicos orientadores das suas práticas, como elas mesmas deixam claro:

Um pouco de tudo, na própria leitura a gente vai observando qual seria a metodologia ideal, mas claro que não se tem um modelo 100%, mas a ideal de acordo com o contexto. Nas leituras a gente vai abrindo a mente do que propicia ao aluno prestar mais atenção, a absorver melhor, com aulas dinâmicas e expositivas. E na prática também, às vezes fazendo, errando e às vezes acertando. Na experiência também com colegas... Sim, a gente aprende com as boas práticas dos outros professores, porque cada um tem uma metodologia diferente. Não me refiro à imitação, mas a gente aprende. Na graduação tive a parte Didática, Metodologia do Ensino de Ciências. Assim temos um embasamento, mas na prática é onde realmente aprendemos. É no dia a dia e você estudando para dar aula que você realmente aprende. Pra mim, funcionou assim. Tem que ter dedicação (Mercês, 2018).

(...) começando lá da Escola Normal a gente tem aquelas disciplinas formadoras que tratam da sala de aula, depois disso não tem um embasamento próprio, mas com a formação a gente vai vendo esses teóricos da área da Pedagogia. (...) tive contato com os teóricos da área de Psicologia e Sociologia, mas da parte prática em si, não tenho um que me baseie. Mas desde o início já tentava trabalhar de forma diferente, de maneira intuitiva mesmo, sem ter uma noção sobre essa ou aquela proposta metodológica. Eu não tinha uma teoria, talvez eu tivesse internalizado, mas não me baseei numa especificamente, foi seguindo a intuição de fazer algo diferente, de criar, de tentar novas metodologias. Mas com a formação, com as participações em congressos, e sigo os teóricos que seguem a linha da construção do conhecimento, os construtivistas. (...) Então, no início, quando comecei já estava tentando fazer diferente e ao longo do tempo fui vendo as formações e fui trazendo para minhas práticas essa questão da construção do conhecimento, principalmente para área de Português, de Gramática que tem muitas regras. Assim, não tenho um teórico específico, tenho um pouco de tudo, influências da formação, dos professores ao longo da vida (Gessy, 2018).

As professoras possuem conhecimentos em suas áreas de formação, os quais foram adquiridos com muito esforço e dedicação de sua parte, mas ficou clara a lacuna existente quando o assunto é o investimento do poder público na sua formação em cursos voltados especificamente para atendimento dos alunos da EJA. As suas falas lançam luzes sobre um problema comum nos sistemas de ensino das diversas regiões do Brasil, e que se acentua em regiões interioranas, como o sul do Piauí, local desta investigação, que é a dificuldade da formação de professores, tanto para educação básica como para o ensino superior e, em especial, para o ensino de jovens e adultos.

Na EJA, o processo de ensino e aprendizagem possui finalidades que vão além da escolarização, perpassando dimensões socioeconômicas, políticas e também humanas, dadas as características distintivas dos seus alunos em comparação com as demais modalidades de ensino. De acordo com o Parecer (CEB 11/2000, p. 57), a maior parte desses jovens e adultos move-se “para a escola com forte motivação, buscam dar uma significação social para as competências” nela adquiridas. Além do mais, muitos “se encontram, por vezes, em faixas etárias próximas às dos docentes. Por isso, os docentes deverão se preparar e se qualificar para a constituição de projetos pedagógicos que considerem modelos apropriados a essas características e expectativas”. Quando os mesmos desconhecem as peculiaridades daqueles a quem ensinarão, correm o risco de tornarem-se meros reprodutores de práticas descontextualizadas incapazes de alcançarem os objetivos educacionais.

O contexto da EJA suscita, portanto, ações objetivas e dinâmicas consonantes com as características próprias dos alunos que dela fazem parte. Para tanto, os professores desta modalidade precisam ter conhecimentos da sua singularidade e estarem aptos a desempenharem bem, com consciência, suas funções docentes dentro desta modalidade de ensino. A prática educativa consciente na EJA prescinde, no entanto, de um processo de formação do professor dentro do conjunto de necessidades próprias dos alunos jovens e adultos. A formação adequada é imprescindível, pois fornece aos profissionais da educação as ferramentas teóricas que auxiliam na compreensão dos diversos fatores que influenciam o processo de ensino e aprendizagem desses sujeitos, contribuindo para a utilização de práticas pedagógicas consistentes e livres de improvisos.

Do ponto de vista legal, existe nos documentos oficiais a defesa da formação dos profissionais da educação em consonância com as necessidades próprias dos alunos da EJA. É o que expressa, por exemplo, a LDB no Artigo 61, ao estabelecer a “formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica” (BRASIL, 1996), o que inclui o ensino de jovens e adultos. Esta formação, segundo enfatiza o Artigo 62 desta lei, deve ser realizada em nível superior, nos cursos de licenciatura. O mesmo posicionamento se observa no Parecer CEB/2000 ao sublinhar que as licenciaturas e demais cursos de habilitação dos profissionais da educação devem considerar em seus currículos a educação de jovens e adultos. Além disso, o parecer enfatiza que “o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer

professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino” (BRASIL, 2000, p. 56).

O referido parecer de 2000, na defesa de uma formação em nível superior para a EJA, destaca que nesta modalidade de ensino não se pode conceber a prática docente aligeirada ou motivada “apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista”, à semelhança do que se observou nas falas das professoras Gessy e Mercês, “e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer” (BRASIL, 2000, p. 56). As características dos sujeitos atendidos na EJA suscitam conhecimentos pedagógicos específicos oriundos das reflexões das ciências da educação e devem ser ofertados nos cursos de formação de professores, tendo em vista que a ação docente não pode se desenvolver no vazio teórico, mas embasada, além dos conhecimentos práticos, em sólido conhecimento teórico. Contudo, apesar da clara observância de preceitos legais em favor da formação pedagógica em nível acadêmico dos profissionais docentes que atuam na EJA, a realidade que se apresenta ainda é de inexistência desses cursos nas diversas regiões do Brasil, inclusive na Região Nordeste, local de realização desta pesquisa. O que se observa, no entanto, conforme apontam Ventura e Bomfim (2015, p. 218), é que salvo algumas importantes exceções, “a modalidade não tem se constituído tema prioritário na universidade, nem no que diz respeito à formação, nem no que concerne à produção científica”.

A constatação da lacuna existente no campo da formação de professores da EJA é preocupante, pois constitui condição necessária ao exercício pleno da docência no contexto dessa modalidade. De acordo com Paulo Freire (1996), não se pode pensar a prática educativa sem uma formação científica séria e que envolva as múltiplas dimensões do processo educativo. Formação técnica e conhecimento científico, valorização da pessoa humana e compromisso político-social com os alunos são competências fundamentais e necessárias aos educadores de jovens e adultos. Freire, enfatiza ainda que, o professor para realizar bem sua função deve ter todo embasamento teórico necessário ao desempenho de sua tarefa educativa. Cabe lembrar, porém, que apesar da necessária força de vontade dos profissionais da educação na busca por mais conhecimentos em suas áreas de atuação, como fizeram Gessy e Mercês, o poder público não pode se eximir de sua responsabilidade e atribuir apenas aos professores esta tarefa. É uma responsabilidade conjunta, em que o educador precisa querer qualificar-se, mas ao Estado, principalmente para aqueles que já fazem parte dos seus

quadros, cabe o ônus da oferta. Torçamos para que esta realidade de negligência com a formação de professores para o ensino de jovens e adultos seja transformada o quanto antes, e, que a estes, seja garantida não só oferta, mas também um ensino de qualidade, que atenda às suas reais necessidades de aprendizagem.

Retomando as questões norteadoras da pesquisa realizada, partimos das seguintes indagações: existem professores ou professoras que se destacam por sua atuação bem-sucedida junto à EJA nas escolas da rede estadual na cidade de Bom Jesus (PI), ao ponto de serem considerados bons professores ou boas professoras? Se existem, quem são esses ou essas profissionais? Porque são identificados como bons professores ou professoras? Que atributos são valorizados na constituição do perfil de bom ou boa professora da EJA nas percepções de gestores e alunos? Que pressupostos são orientadores das práticas das boas ou bons professores na EJA? Quais suas concepções sobre os sujeitos atendidos nesta modalidade de ensino? Como as percepções destes ou destas professoras sobre os alunos influenciam suas ações? Que práticas mobilizadas no espaço/tempo de aula são capazes de justificar sua identificação como bons ou boas professoras?

Em resposta às questões norteadoras, é possível afirmar que sim, foram encontradas boas professoras nas escolas da rede estadual de ensino em atuação na EJA na cidade de Bom Jesus (PI). São elas, a professora Gessy e Mercês, as quais foram identificadas a partir das concepções de gestoras e alunos. Sobre os pressupostos orientadores de suas práticas, apesar das determinações legais, as mesmas não receberam, por parte do poder público, as condições necessárias, do ponto de vista da formação pedagógica, para desempenharem bem suas tarefas educativas. Entretanto, mesmo diante da negligência institucional, e em virtude do seu empenho pessoal na busca por uma prática mais consistente, realizaram investimentos formativos em suas áreas de conhecimento, Letras/Português (Gessy) e Ciências Biológicas (Mercês). Analisando os seus percursos formativos, a partir de suas contribuições nas entrevistas, é possível afirmar que as mesmas não possuem formação pedagógica direcionada para o ensino de jovens e adultos. Apesar desta lacuna formativa, as boas professoras se relacionam bem com suas disciplinas de origem, pois todo o seu processo formativo se desenvolveu dentro de suas respectivas áreas de conhecimento, possibilitando às mesmas os saberes disciplinares necessários para uma boa atuação dentro destas. No que concerne à especificidade da EJA, as professoras formularam os pressupostos teóricos e metodológicos mobilizados no espaço/tempo de aula, no dia a dia, no processo de ensino e

aprendizagem, uma espécie de formação na ação em que à medida que iam ensinando, aprendiam. Além disso, aprenderam intuitivamente na convivência com seus colegas, observando suas atuações e adaptando as boas práticas ao seu repertório didático no ensino de jovens e adultos.

Mesmo sem a formação pedagógica orientada para EJA, as professoras Gessy e Mercês, se destacaram nesta modalidade de ensino e foram bem avaliadas como boas professoras. Contudo, se estas professoras não possuem formação pedagógica direcionada para EJA, por que foram consideradas como tal? Que aspectos são mobilizadores das avaliações positivas que as qualificam como boas professoras? As respostas a estas questões foram encontradas nas concepções das gestoras e alunos, os quais elencaram o conjunto de atributos essenciais a um bom professor ou professora, o que nos permitiu avançar na busca por estas características distintivas nas aulas daquelas que, posteriormente, se configuraram como as boas professoras interlocutoras desta tese.

6 DA DIMENSÃO TÉCNICA COMO IMPULSIONADORA DA IDEIA DE BOM PROFESSOR OU BOA PROFESSORA E SUA MANIFESTAÇÃO NO ESPAÇO/TEMPO DE AULA DA EJA

A definição da imagem do bom professor ou boa professora proposta nesta investigação perpassa as três dimensões descritas por Candau (2012), em que autora aponta a multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem e destaca as dimensões técnica, a qual assevera a competência pedagógica de bons professores ou boas professoras; a dimensão humana, responsável pela valorização da afetividade como essencial à prática docente; e a político-social, aprofundando o comprometimento docente com a tarefa educativa como relevante na caracterização de um bom professor ou boa professora. Essas dimensões ganham significados ora distintos, ora semelhantes, a depender das concepções de cada conjunto de sujeitos interlocutores da pesquisa. Por esse motivo e objetivando uma melhor compreensão da perspectiva de análise adotada nesta etapa, apresentamos a seguir nossas descobertas em torno da dimensão técnica, destacando sob que perspectiva a mesma surge nas concepções das gestoras e alunos, bem como fora mobilizada nas práticas das boas professoras no espaço/tempo de aula da EJA. Organizamos os dados desta forma em razão da necessidade de compreendermos, a partir das dimensões evocadas, porque as professoras Gessy e Mercês foram identificadas como boas professoras.

Quadro 2: Da dimensão técnica e sua manifestação na prática docente

DIMENSÃO TÉCNICA			
Competência Pedagógica	Concepções das gestoras	Concepções dos alunos	Manifestação na prática docente
		Saber Fazer	Saber Fazer

Fonte: Pesquisador (2018)

A dimensão técnica foi identificada nas concepções das gestoras e alunos quando esses sujeitos enaltecem a competência pedagógica, destacando o saber fazer como determinante da ideia de bom professor ou boa professora. Estas competências, por sua vez, foram mobilizadas nas práticas das professoras Gessy e Mercês no espaço/tempo de aula e

confirmadas nas sessões de observação, sendo evidenciadas no controle de classe, na diversificação das estratégias de ensino, na abordagem dos conteúdos e na condução do processo avaliativo, deixando patente as características do seu fazer pedagógico que as permitiram serem percebidas como boas professoras no contexto educacional em que atuam.

6.1 Da dimensão técnica como mobilizadora da ideia de bom professor ou boa professora nas concepções das gestoras e alunos da EJA

A ação educativa corresponde a um conjunto de medidas, processos, influências e estruturas, com caráter de intencionalidade, sistematização e objetivos bem definidos que intervêm no desenvolvimento humano na sua relação com o meio natural e social que resultam em conhecimentos, experiências e práticas (LIBÂNEO, 2010). O alcance de ações conscientes, capazes de dar conta dessa complexidade do processo educativo, dificilmente se dá sem que o professor disponha das competências profissionais, práticas e teóricas, como auxiliares do seu fazer pedagógico. Isso se deve ao fato, como enfatiza Zabalza (2004, p. 111), de que “ensinar é uma tarefa complexa na medida em que exige conhecimento consistente acerca da disciplina ou das suas atividades”, mas também da compreensão de como as aprendizagens dos alunos ocorrem, de como devem ser organizados e trabalhados os conteúdos, e sobre os recursos e estratégias propícias a cada situação de ensino, a fim de alcançar as aprendizagens. Este conjunto de competências necessárias ao processo de ensino e aprendizagem corresponde à dimensão técnica da prática docente. Esta dimensão valoriza o “aspecto objetivo e racional do processo de ensino-aprendizagem” (CANDAUI, 2012, p.15), e está presente tanto nas características apresentadas nas concepções das gestoras e alunos, como nas práticas das boas professoras, assumindo traços semelhantes em dados momentos e guardando as especificidades próprias de cada conjunto de sujeitos investigados, mas, sobretudo avaliando a competência pedagógica nas práticas das boas professoras.

A dimensão técnica, portanto, versa sobre a racionalização e intencionalidade do processo educativo, e se manifesta na competência pedagógica do professor, no saber fazer, que, em síntese, conforme destaca Masetto (2003), se revela na boa desenvoltura do educador em sua área de conhecimento, expressa no domínio dos conteúdos e da ação pedagógica, o que lhe permite realizar a transposição didática, ou seja, ensinar de modo competente.

Conforme evidenciado nos excertos abaixo, a dimensão técnica é destacada nas concepções das gestoras apontando especialmente a competência pedagógica como definidora do perfil do bom professor ou boa professora. Para a coordenadora Clarice, um bom professor ou boa professora “precisa desenvolver uma metodologia diferenciada”. Na visão da diretora Zefinha:

O bom professor é aquele que tem domínio de conteúdo (...), tem didática, sabe usar diferentes metodologias para chamar atenção do aluno e faz com que os conteúdos trabalhados em sala de aula tenham significado para o aluno, especialmente na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. O bom professor deve ter essa didática que leve o conteúdo a chamar a atenção do aluno, que faça com que este aluno se sinta parte da aula, valorizado, que o estimule a querer mais e a vir para aula no outro dia (Zefinha, 2018).

O bom professor ou boa professora, segundo se pode observar nas concepções das gestoras, deve ter competência pedagógica, evidenciada no domínio dos conteúdos e no estabelecimento de estratégias de ensino diferenciadas, pautadas nas especificidades dos alunos. Clarice e Zefinha apresentam uma perspectiva idealizada da dimensão técnica, pois indicam as características que compreendem ser as ideais ao fazer pedagógico de bons professores e boas professoras, sem necessariamente estarem se referindo a sujeitos específicos, partindo, portanto, de uma compreensão do dever ser, tendo por base, possivelmente, os parâmetros institucionais estabelecidos nas políticas governamentais para EJA, a exemplo do que estabelece a LDB de 96, ao afirmar a necessidade da formação de professores com vistas a atender as especificidades dos alunos em cada em cada contexto de ensino, ou mesmo, o que está expresso no Parecer CEB de 2000, ao enfatizar que o preparo dos professores da EJA deve incluir as exigências formativas próprias do processo de ensino e aprendizagem em qualquer modalidade de ensino, mas também aquelas próprias destes sujeitos.

Nas concepções das gestoras, o bom professor ou boa professora da EJA necessita ter clareza sobre os conteúdos pertinentes à disciplina que ministra, possuir as habilidades necessárias para organizar o ambiente de aprendizagem, considerar os valores culturais dos alunos e dispor de desenvoltura para lançar mão dos recursos adequados para administrar a complexa situação de ensino. Além disso, suas concepções ratificam a visão oficial, conforme consta nas Diretrizes Curriculares da Rede Pública Estadual de Ensino do Piauí, que orienta os professores a adotarem uma “abordagem metodológica que atenda às especificidades das necessidades de aprendizagem dos alunos, considerando sua bagagem cultural e os conhecimentos adquiridos em outras instâncias sociais” (PIAUI, 2013, p. 56).

Ao discutir questões relativas à competência técnica na prática docente, Tardif (2007, p. 39) ressalta algo similar ao que expressaram as gestoras ao definir o professor como “alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático”. O bom professor ou boa professora, tendo como referência o que diz este autor, é alguém que deve “saber fazer”, ou seja, conseguir mobilizar na prática os conhecimentos pedagógicos relativos aos métodos e técnicas adquiridos ao longo de sua formação acadêmica ou experiencial. Nessa mesma linha, Tauchen e Fávero (2011, p.411) afirmam que “o professor, além de conhecer os conteúdos de ensino, precisa ser capaz de analisar e resolver problemas, saber transformar um conhecimento científico em conhecimento ensinável” para que os objetivos educacionais sejam alcançados.

As análises das concepções dos alunos mostram que os mesmos justificam suas escolhas das boas professoras tendo como fundamento inicial também a dimensão técnica, de modo semelhante ao preconizado pelas gestoras, destacando o saber fazer como determinante nas suas opções pelas professoras Gessy e Mercês. Estes classificam como boas professoras aquelas que, no espaço/tempo da sala de aula, demonstram competência pedagógica, ou seja, que sabem e se empenham ao ensinar. Os alunos explicam porque escolheram as duas boas professoras da seguinte forma:

A minha escolha foi na professora Gessy, pois ela ensina divinamente bem (Ana); No meu ponto de vista (...) Gessy, porque ela explica muito bem e a aula é muito boa (Cosme); A professora Gessy não deixa dúvidas no assunto explicado em sala (Jessica); Gessy é uma ótima professora, por (...) explicar super bem. Ela traz novidades que às vezes nos surpreende (Cleide); Ela (Gessy) é uma professora de boa qualidade que explica a matéria, detalhes por detalhes e gosta que os alunos entendam o que ela explica durante a aula (Iza).

Mercês também é uma ótima professora, porque ela explica o assunto muito bem e tira todas nossas dúvidas, e torna o assunto muito mais simples (Iza); Mercês é uma professora ótima para explicar (Cleide); A professora Mercês tem ótimas explicações e (...) tem aulas práticas, (...) dá espaço para os alunos debater sobre cada assunto (Marla).

Saber ensinar é uma virtude indispensável a qualquer educador que ambiciona o sucesso de suas práticas e “difícilmente um aluno apontaria um professor como bom ou melhor de um curso, sem que este tenha as condições básicas de conhecimento de sua matéria de ensino, ou habilidade para organizar suas aulas” (CUNHA, 2006, p. 211). Por esse motivo, a valorização da competência pedagógica é demonstrada, por exemplo, quando dizem preferir determinada professora porque ela “ensina divinamente bem”, “detalhes por detalhes”, “não deixa dúvidas”, “traz novidades”, “surpreende”, “dá aulas práticas”, “torna o assunto mais

simples” e “dá espaço para os alunos debater”. A competência pedagógica expressa nestas falas corresponde, portanto, assim como nas falas das gestoras, ao “saber fazer”, à habilidade de organizar, dirigir e mediar situações de aprendizagem de forma objetiva e racional. É ter, como afirma Candau (2012), o processo de ensino-aprendizagem como ação intencional, sistemática, que procura estabelecer as condições que melhor propiciem a aprendizagem.

As definições sobre as características do bom professor ou boa professora variam dependendo da posição ou do lugar em que o sujeito ocupa na estrutura educacional. No âmbito organizacional, representado pelas gestoras, há a valorização idealizada dos aspectos da prática docente firmados nos preceitos oficiais expressos nas políticas educacionais. Os alunos, por sua vez, definem o perfil ideal a partir das experiências cotidianas com seus professores no espaço/tempo da sala de aula como relevantes para suas escolhas. Enquanto as gestoras apresentam conceitos mais elaborados e associados aos preceitos oficiais da EJA, apontando características ideais em relação ao saber fazer e expressando uma perspectiva futura da prática docente, os alunos tendem a definir competência pedagógica a partir de suas experiências cotidianas no espaço/tempo da sala de aula, estabelecendo como parâmetro o que as boas professoras fizeram enquanto passaram por suas vidas. Mas, o fato é que nos dois casos, quando se pensa no perfil do bom professor ou boa professora da EJA, nas perspectivas apresentadas, a dimensão técnica surge como um dos elementos catalisadores do que se espera do bom professor ou boa professora de jovens e adultos. A questão que se coloca, a partir desta constatação é: em que medida a dimensão relatada por gestoras e alunos puderam ser evidenciadas no espaço/tempo de aula? As sessões de observação das práticas das professoras Gessy e Mercês foram capazes de identificar a dimensão técnica, pretendida pelas gestoras e afiançadas pelos alunos?

6.2 Da mobilização da dimensão técnica da prática docente no espaço/tempo da sala de aula da EJA

Conforme já aludimos na parte desta tese que trata do seu percurso metodológico, realizamos sessões de observação nas aulas das professoras Gessy e Mercês na expectativa de compreendermos como os aspectos relevantes na constituição da ideia de bom professor ou boa professora, mencionados nas concepções de gestoras e alunos, são mobilizados no processo de ensino e aprendizagem na EJA. Os aspectos pretendidos nas concepções das

gestoras e manifestados nas contribuições dos alunos foram evidenciados nas práticas das boas professoras e ganharam contornos mais distintos e compreensíveis quando observados *in loco* no espaço/tempo da sala de aula. A competência pedagógica, reveladora da dimensão técnica, presente nas práticas das professoras Gessy e Mercês ficou evidente quando em suas atuações demonstram o saber fazer que, em síntese, diz respeito à competência para desempenhar bem a tarefa educativa e tornar compreensíveis os conhecimentos relativos às suas disciplinas. Isso foi evidenciado, mais especificamente, no controle de classe, na diversificação das estratégias de ensino, na forma de abordagem dos conteúdos e na condução do processo avaliativo.

Quadro 3: Dimensão técnica no espaço/tempo da sala de aula

Competência Pedagógica	Manifestação na prática docente
	✓ Saber Fazer: <ul style="list-style-type: none"> ● Controle de classe; ● Diversificação das estratégias de ensino; ● Abordagem dos conteúdos; ● Avaliação.

Fonte: Pesquisador (2018)

6.2.1 Do controle de classe

O autor norte americano George Noblit (1995, p.124) revelou no texto intitulado “Poder e desvelo na sala de aula” que antes de realizar pesquisa etnográfica em uma turma de ensino elementar nos Estados Unidos supunha que “uma boa sala de aula era aquela que minimiza as diferenças de poder entre professores e alunos”. Partia da premissa de que havia uma relação simbiótica entre autoridade e opressão, devendo, portanto, ser combatida no contexto escolar³⁰. Na EJA, embora não se possa generalizar, é recorrente a compreensão semelhante de que deve haver igualdade entre os sujeitos no espaço/tempo de aula e uma ruptura nas relações de autoridade entre quem sabe mais e quem tem menos conhecimento, chegando, em alguns casos, ao ponto de afetar a interação entre professor e aluno. É usual na EJA, possivelmente por influência e distorção do pensamento de Paulo Freire, a ideia de igualdade entre professor e aluno, a defesa da democratização das relações, a fim de evitar

³⁰ Aconselho a leitura da referida obra, para descobrir como esta visão estereotipada do exercício do poder em sala de aula fora desconstruída, segundo o autor.

que a opressão de professores sobre alunos atrapalhe o processo de emancipação dos sujeitos aprendizes. Essa noção de igualdade, no entanto, é contraposta pelas funções que desempenham no espaço/tempo de aula. Ambos são sujeitos no processo de ensino e aprendizagem, mas não são iguais, os alunos estão na posição de aprendizes. É prerrogativa dos educadores a condução das situações de ensino no espaço/tempo de aula, a eles é delegado o papel de ensinar, logicamente de maneira contextualizada e em função das especificidades dos alunos, todavia, aos professores cabe a responsabilidade pela condução do processo de ensino e aprendizagem.

De modo geral, quando os professores e professoras planejam suas aulas, alguns aspectos inerentes ao processo de ensino e aprendizagem são levados em consideração para que os objetivos pretendidos possam ser alcançados. Pensa-se, por exemplo, na disposição das carteiras, na iluminação e arejamento da sala, na quantidade e perfil dos alunos, no tempo dispensado para cada momento da aula, nas dúvidas que surgirão, nos recursos materiais disponíveis e também nas intervenções que deverão ser feitas, entre outros inúmeros aspectos peculiares de cada contexto de ensino. Todos estes pontos compõem o conjunto de ações que chamamos aqui de *controle de classe*, prerrogativa docente, na gestão do espaço/tempo de aula para garantir a organização necessária ao desempenho satisfatório das atividades previstas. Ao planejar suas aulas, o educador ou educadora vislumbra quais estratégias são mais adequadas ao conteúdo que pretende ensinar, determina o tempo necessário ao seu desenvolvimento e organiza a sala de aula na expectativa de que tudo funcione a contento. Para tanto, precisa exercer o máximo de controle sobre o contexto que desenhou, sob pena de não conseguir desempenhar bem seu plano e desperdiçar todo o esforço despendido para a organização das atividades pretendidas. O controle da classe se insere nesse contexto, estabelecendo, ao menos em parte, as condições necessárias para que o professor ou professora desempenhe bem sua função docente. Não se trata de autoritarismo controlar e dar os direcionamentos necessários no espaço/tempo de aula para que o ensino ocorra, é apenas a expressão da autoridade pedagógica, inerente ao fazer docente, que concorre para bem do aluno, em ação. Diante das considerações apresentadas, o que as sessões de observação revelaram sobre como as boas professoras gerenciam o espaço/tempo de aula? Como exercem o controle sobre o processo de ensino e aprendizagem?

Nas sessões de observação das aulas das professoras Gessy e Mercês foi possível vivenciar as demonstrações de controle classe em diversas situações e de distintas maneiras,

especialmente nas aulas de Gessy. Para facilitar o processo de análise e propiciar melhor compreensão dessa faceta da competência pedagógica, agrupamos as manifestações de controle de classe em três subcategorias, que versam sobre o *diálogo corretivo*, a *manutenção dos alunos em constante atividade* e a *competência para lidar com as situações indesejadas*.

O diálogo corretivo³¹ trata-se do momento de ajuste de conduta dos alunos, realizado pelas professoras Gessy e Mercês para evitar dispersões e corrigir distorções durante o processo de ensino e aprendizagem na EJA. Foi o que ocorreu quando na 14ª (décima quarta) sessão de observação das aulas da professora Gessy, enquanto a mesma realizava a correção de uma atividade, teve que interromper suas explicações para se dirigir a um aluno que estava disperso e atrapalhando o andamento da aula. Disse ela, com tonalidade firme: “Lucas, meu filho, você precisa acordar”. Acordar, pelo que entendi, foi dito no sentido de começar a ter mais comprometimento com os estudos. Cheguei a esta conclusão porque a professora Gessy se aproximou do aluno e ficou alguns instantes ao seu lado tentando fazê-lo compreender a necessidade de aproveitar o tempo em sala e a importância das temáticas trabalhadas não somente para o alcance da nota mínima para passar de ano, mas, acima de tudo, para a sua vida em sociedade.

Outra situação de diálogo corretivo, também presenciada na aula de Gessy, ocorreu logo na primeira sessão de observação, enquanto entregava as fichas avaliativas contendo variáveis presentes nas avaliações que havia realizado. Na ocasião, a mesma fora questionada em tom discordante sobre a redução dos pontos referentes ao qualitativo por parte de uma aluna. Diante da indagação, de maneira firme e direta, porém sem exasperar-se, a professora Gessy interpelou a aluna dizendo: “Você faltou quase um mês de aula e isso a prejudicou, mas veremos o que pode ser feito...”. No momento seguinte, fez uso da oportunidade para pontuar o funcionamento de sua metodologia de avaliação, esclarecendo para a turma que realizava atividades avaliativas durante todas as suas aulas e que isso influenciava a nota, frisando ser extremamente importante que todos se esforçassem para participar, pois quando faltavam acabavam tendo seu qualitativo³² reduzido.

³¹ Códigos indicadores das sessões de observação em que esta competência foi evidenciada (SOG1; SOG3; SOG4; SOG5; SOG11; SOG14; SOG15/16; SOM1; SOM2).

³² O qualitativo ao qual se refere a professora Gessy, corresponde à atribuição de notas aos alunos no decorrer do período letivo, levando-se em consideração as participações dos mesmos nas diversas atividades desenvolvidas no intervalo de tempo que compreende um bimestre. Um exemplo da ficha apresentada pela professora Gessy pode ser encontrado na sessão de observação codificada como SOG1, no apêndice G desta tese.

Na segunda sessão de observação da professora Mercês, também foi possível presenciar a demonstração de controle de classe desta educadora mediante o exercício do diálogo corretivo. Na oportunidade, ao chegar à sala de aula e cumprir o protocolo cumprimentando a turma e realizando a chamada, percebeu que alguns alunos faziam barulho insistentemente. Aguardou alguns instantes, fixando o olhar naqueles que realizavam conversas paralelas na tentativa de dissuadi-los, mas, diante da insistência dos mesmos, mudou de estratégia e pediu para que todos pegassem os seus materiais didáticos. Contudo, antes de dar sequência à aula, se dirigiu diretamente aos dispersos e os repreendeu com firmeza, cobrando silêncio e atenção. Estes, por sua vez, atenderam ao apelo da professora e passaram a cooperar, pondo fim à desordem momentânea.

Nestes três episódios citados, as professoras foram bastante objetivas ao responderem firmemente diante das situações que poderiam causar dispersão à turma, retomando o controle da situação por meio do diálogo corretivo, exercendo sua autoridade, contudo, sem demonstrar irritação ou desrespeito aos alunos. De acordo com o que pude extrair destas situações, o diálogo corretivo é aquele instante de conversa sincera, em que se aponta para um aluno em específico, ou mesmo para classe inteira, os seus deveres como estudantes e o propósito dos mesmos no ambiente escolar, com o objetivo de reaver suas atenções e orientá-los em direção à aprendizagem. Não, necessariamente, é uma conversa tensa e em tom ameaçador, mas diálogo franco e respeitoso em favor da prática de ensino e da aprendizagem dos alunos. As condutas das professoras e as respostas positivas dos alunos aos seus comandos são reveladoras da autoridade das docentes no espaço/tempo de aula. Não me pareceu ser uma autoridade imposta, truculenta, mas o exercício legítimo do poder disciplinador das professoras durante o processo de ensino e aprendizagem, compreendido pelos alunos como necessário ao bom desenvolvimento da aula, tanto que, como registrei na 13ª (décima terceira) sessão de observação da professora Gessy, cheguei a ouvir a seguinte expressão sobre a mesma: “Ela é uma ótima professora, mas não passa a mão na cabeça de ninguém”, o que me fez compreender que Gessy é vista e respeitada por seus alunos como alguém que preza pela disciplina e cumprimento dos deveres discentes, mas o faz em sinal de zelo, como parte do seu esforço para favorecer a aprendizagem.

A disciplina exigida no controle da classe, percebida nas práticas das boas professoras, funciona em sala de aula como moderadora na ordenação das condições necessárias à aprendizagem. Não me refiro, entretanto, a uma disciplina imposta, de fora para

dentro, sinal de autoritarismo docente que impõe suas regras aos alunos, mas uma disciplina na perspectiva apresentada por Guimarães (1982), que objetiva o ajuste de conduta de dentro para fora, da compreensão interna do sujeito da necessária adequação às regras impostas, não por professores, mas pelo objeto de sua busca no espaço/tempo de aula, o saber. A expressão: “Lucas, meu filho, você precisa acordar”, dita pela professora Gessy, exemplifica bem a compreensão do que se entende por disciplina. Não posso afirmar se consciente ou inconscientemente, mas a disciplina exemplificada nesse trecho de diálogo corretivo realizado entre Gessy e seu aluno, visa a internalização, por parte do aprendiz, dos motivos da sua permanência na escola, que vão além da aquisição do certificado de ensino médio, são aprendizados que, se verdadeiramente internalizados, podem produzir efeitos benéficos ao longo da vida. É neste sentido que a disciplina contribui com o processo ensino e aprendizagem, garantindo as condições externas e internas ao indivíduo para que aprendizagem significativa ocorra.

Além do diálogo corretivo, a gestão do espaço/tempo de aula, e o consequente controle sobre a turma, fora realizada de diversas maneiras nas práticas das boas professoras, mantendo os alunos em constante atividade³³, fosse na resolução de exercícios, produção textual, nos diálogos e discussões sobre temáticas em exposição, ou mesmo em anotações de conceitos na lousa, utilizando-se de estratégias didáticas como seminários, grupos de discussão etc. A percepção que tive nas sessões de observação foi de que as professoras Gessy e Mercês desenvolviam suas aulas de maneira que os alunos estivessem sempre inseridos em tarefas pedagógicas para que não lhes restasse tempo para outros afazeres, que não os planejados por elas. Isso ficou patente em vários momentos, a exemplo do que fez Mercês quando os alunos estavam dispersos no início de uma de suas aulas e os instruiu a pegarem o material didático, ao que tudo indica, para se ocuparem de modo mais proveitoso. Estratégia semelhante utilizou Gessy na 4ª (quarta) sessão de observação, quando um aluno foi visto distraído, sem realizar a tarefa que os demais estavam empenhados. Diante da situação a professora pôs-se ao seu lado e questionando-o sobre o motivo da sua inércia o repreendeu, solicitando que respondesse o exercício. Este, por sua vez, não retrucou e passou a atender a orientação da professora.

³³ Códigos indicadores das sessões de observação em que esta competência foi evidenciada (SOG1; SOG2; SOG3; SOG4; SOG5; SOG6; SOG7; SOG8; SOG9; SOG10; SOG11; SOG12; SOG13; SOG14; SOG15/16; SOG17/18; SOG19; SOG20; SOG21; SOM1; SOM2; SOM4; SOM5; SOM6; SOM7).

A forma de atuação de Gessy e Mercês, percebida nas sessões de observação, se deu, possivelmente, em virtude da necessidade das professoras de preencherem de modo qualitativo o tempo de aula, o que fizeram por meio das atividades previstas para cada dia letivo, mas que funcionaram ainda como estratégias de controle sobre as ações dos alunos no espaço/tempo de aula. A maneira como desenvolviam suas aulas se assemelha ao que expressa Philippe Meirieu (2005), de que os alunos quando não participam de situações de aprendizagens significativas ficam submersos, “surdos e cegos” dentro do espaço/tempo da sala de aula. Talvez, em virtude dessa compreensão e tendo em vista a necessidade de manutenção das condições necessárias para que a aprendizagem ocorresse no espaço/tempo da sala de aula é que as professoras Gessy e Mercês lançaram mão dessas estratégias de ensino, envolvendo os alunos em atividades pedagógicas, trazendo-os para o centro da dinâmica do processo de ensino e aprendizagem, pondo-os em movimento produtivo.

Um terceiro componente importante do controle de classe notado nas práticas de Gessy e Mercês diz respeito à habilidade para lidar com situações indesejadas³⁴. Isso porque o contexto escolar, e em especial a sala de aula, põe frequentemente os professores e professoras em situações que lhes pegam de surpresa, mas com as quais precisam lidar e resolver por conta própria. No caso da EJA no período noturno, por exemplo, são numerosos e diários os percalços que se apresentam aos professores e professoras, a exemplo do que foi observado nas aulas de Gessy e Mercês. Às vezes, foram as quedas de energia, as salas de aula pouco iluminadas, a falta de equipamentos que poderiam auxiliar na apresentação dos conteúdos; por vezes, os alunos trabalhadores que faltavam muito ou chegavam exaustos após jornada de trabalho e não conseguiam ser produtivos nas aulas; ou mesmo a presença de crianças com os pais assistindo aula, por não terem com quem deixá-las enquanto estudam; e ainda alunos que passam mal durante a aula, forçando a sua interrupção. São vários os aspectos limitadores das práticas das professoras Gessy e Mercês, com os quais precisam lidar, como elas mesmo explicam:

A própria escola às vezes é a limitadora, a estrutura da escola..., até que hoje, comparando com o que havia antes, está uma beleza. Mas, a limitação está na falta de materiais que você poderia usar para realizar uma determinada prática e às vezes a escola não tem, e isso limita. Às vezes você precisa usar um *Datashow* e não tem disponível. Além disso, as dificuldades dos alunos, o desinteresse deles, porque a limitação deles limita a sua prática também. Limitam também a falta de continuidade das aulas, porque na EJA há muitas interrupções (...). Às vezes temos que cobrir aulas de outro professor que faltou, e você planejou sua aula para uma

³⁴ Códigos indicadores das sessões de observação em que esta competência foi evidenciada (SOG1; SOG2; SOG7; SOG15/16; SOG 17/18; SOM 1).

turma e de repente tem que mudar tudo. Às vezes você planeja e só aparecem 5 alunos, por conta de eventos, ou os horários das aulas muito tarde e os alunos vão embora... Então, tudo isso limita nossa prática (Gessy, 2018).

Outra coisa que dificulta é a estrutura da escola, não tem como utilizar o *Datashow*. Falta materiais para uma simples dinâmica em sala de aula, falta cartolina, papel peso. Quando planejo algo diferente, tenho ciência de que vou ter que desembolsar algum valor. Quando tenho (dinheiro), eu faço e quando não, adio a atividade. Isso nos limita muito. Os conteúdos do terceiro ano são bons para atividades práticas, mas escola não tem um microscópio, mas dá pra fazer com materiais simples, no entanto, a escola não tem. Vou fazer o quê? Tenho que comprar porque quando fazemos algo diferente eles gostam, e isso os atrai. Um dia eu fiz uma prática simples com eles sobre a clorofila e eles amaram, gostaram muito porque foi algo diferente que eles não tinham vivenciado (Mercês, 2018).

Entre os acontecimentos presenciados nas sessões de observação que exemplificam como as professoras lidam com as situações indesejadas, como as que relataram, sobressaiu o que ocorreu em uma aula da professora Gessy, nas sessões de observação de números 17/18 (dezesete/dezoito-duas aulas sequenciadas). As aulas desse dia iniciaram com quase 20 (vinte) minutos de atraso, pois a escola estava fechada, por conta do atraso do vigilante, eis o primeiro entrevero. Pouco tempo depois de haver iniciado a aula, enquanto realizava questionamentos sobre autores modernistas, pois este era o conteúdo em pauta, a aula foi interrompida por alguns minutos para aplicação de um questionário, por alguns alunos da UFPI integrantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Enquanto os alunos respondiam ao questionário, percebi a professora manuseando cartolinas, preparando o retorno das explicações com o auxílio das mesmas em uma nova estratégia de ensino. Entretanto, retomada a aula, continuaram surgindo interrupções causadas por alunos que chegavam atrasados, o que impelia pausas no ritmo das explicações dos conteúdos, já que a professora costumava retomar as explicações para os que chegavam depois. Não bastasse o fato de que a aula já estava tumultuada, mais uma vez alguém³⁵ surgiu à porta e interrompeu as atividades novamente. Desta vez, ao retornar à sala de aula, e se referindo aos vários contratempos na noite, disse em tom bem humorado: “Essa atividade está cheia de episódios... Devagar chegaremos lá!” E, como quem não se abala facilmente, retomou o controle da situação e deu sequência ao conteúdo com o auxílio das cartolinas que estivera organizando enquanto os alunos do PIBID realizavam sua pesquisa.

Não foi possível observar situação análoga à vivenciada na aula de Gessy, com tantas interrupções em uma mesma noite, nas sessões de observação da professora Mercês, que me permita afirmar que a mesma apresentou desenvoltura idêntica diante dos constantes

³⁵ Sobre a pessoa à porta, “era uma aluna da turma que sofreu um acidente de moto e não está frequentando as aulas”, explicou-me posteriormente, após se deter alguns minutos conversando com a mesma.

imprevistos. Mas, notei que em suas aulas, de modo semelhante, existiram momentos inesperados com os quais teve de lidar para manter o controle sobre as situações de ensino. Um desses episódios ocorreu logo na primeira sessão de observação de suas aulas, quando a mesma, diante da falta de um colega professor, realizou a junção de duas turmas, o que, certamente, lhe obrigou a reorganizar seu planejamento e adaptar a estratégia de ensino para aquele dia. Na referida aula, além da agitação decorrente da junção das turmas, a professora teve de lidar com a precariedade da estrutura física da classe, pois os ventiladores eram barulhentos e atrapalhavam a condução da aula. Havia, ainda, à semelhança do que eu já presenciara em uma aula de Gessy, uma criança que permaneceu tranquilamente ao lado de sua mãe, enquanto a mesma participava da aula.

Estes são apenas alguns exemplos que servem de base para compreensão das dificuldades que emergem no contexto escolar da EJA, mas que dão mostras da competência pedagógica para adaptação e improvisação controlada que as boas professoras possuem e mobilizaram para solução dos problemas surgidos no espaço/tempo da sala de aula. Cabe lembrar que, embora tenham conseguido contornar as situações indesejadas e limitadoras das suas práticas, Mercês e Gessy esclarecem que isso se deve ao fato de planejarem suas aulas:

Imagina ir para escola sem saber o que você vai fazer. É como qualquer outra atividade das nossas vidas é preciso planejar. Precisamos pensar como ministrar o conteúdo, se é possível realizar de uma forma diferente, se dá para passar um vídeo... Enfim, refletir sobre qual atividade é apropriada para determinado conteúdo, pois quando não se planeja o trabalho fica limitado à exposição oral ou mesmo na leitura de um texto qualquer, tornando a aula cansativa tanto para o aluno como para o professor. Os alunos reclamam que às vezes chegam cansados e tem que ouvir professor somente lendo o livro. Eles dizem: “eu sei ler, não vim para ficar ouvindo professor ler” (Mercês, 2018).

Para mim, enquanto professora, o planejamento é uma parte essencial, porque quando eu me organizo, eu penso no conteúdo e vejo o planejamento como forma de desenvolver a aula de maneira objetiva, ou seja, ele é essencial para eu direcionar a aula. Sempre que planejo, consigo direcionar a aula e dá certo. Às vezes são necessárias mudanças, mas sempre tenho o plano A e o plano B. A experiência me deu essa capacidade de pensar dessas duas formas. Então, penso no aluno e vejo o planejamento como uma linha, algo que direciona, porque se me planejo, o tempo de aula é mais organizado e melhor aproveitado. Isso não impede que os alunos possam revirar essa aula, mas eu tenho ali uma estrutura da aula que a direciona. O planejamento é essencial para o desenvolvimento das atividades (...), para você ter um norte e se precaver dos imprevistos que podem surgir. Se o que foi planejado não deu certo, você anota e replaneja para próxima aula. (...) Mesmo que você dê aula no mesmo ano, por exemplo, três turmas de primeiro ano na mesma escola, você até planeja o mesmo livro, a mesma aula, mas nem sempre o planejamento dará certo para todas as turmas. Cada turma fornece um norte para você replanejar (...) (Gessy, 2018).

Como fruto de uma capacidade pessoal de fácil adaptação às situações inusitadas, alguns professores conseguem improvisar e até conseguir sucesso, em certa medida, nas suas práticas docentes, mas nem sempre, dada a complexidade do processo de ensino e aprendizagem, conseguirão obter êxito se não estiverem preparados para as situações inesperadas. É nesse sentido que Pimenta e Anastasiou (2002) argumentam que a profissão docente exige de seus profissionais alteração, flexibilidade e adaptação. Para as autoras, não há, para o exercício desta competência, “mode-los ou experiências modelares a serem aplicadas. A ex-periência acumulada serve apenas de referência, nunca de padrão de ações com segurança de sucesso” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.199). Refletindo sobre esta questão, Haydt (2011) esclarece que a capacidade de resolução de problemas é importante e fundamental à prática, em virtude dos frequentes imprevistos que ocorrem no decurso das aulas. Esta competência, de acordo com o que se extrai do posicionamento da autora, é melhor desenvolvida e mobilizada quando precedida do planejamento das ações pensadas para o espaço/tempo da sala de aula. Isso porque “ao planejar o seu trabalho em sala de aula, o professor tende a se sentir mais seguro, pois pode controlar mais facilmente as improvisações e os contratempos” (p. 60). O planejamento, neste sentido, como esclareceram Gessy e Mercês, é importante porque confere segurança à prática docente, permitindo a visualização prévia do contexto em que serão implementadas as ações e o estabelecimento das possíveis saídas para alcance dos objetivos, o que não significa que não contem com imprevistos, conforme assinalam nos trechos de suas entrevistas transcritos acima.

Retomando o que já mencionamos, ao esclarecermos sobre a autoridade no controle de classe, ensinar pressupõe a organização das condições necessárias para que a aprendizagem se efetive. Entre essas condições, o controle de classe tem a função de auxiliar os professores e professoras na gestão da classe e consequentemente das situações de ensino e aprendizagem. “Como ensinar é orientar a aprendizagem, e a direção de classe está basicamente relacionada à situação de ensino, podemos dizer que ela é a orientação da aprendizagem, com o objetivo de auxiliar o aluno a estruturar e sistematizar o conhecimento” (HAYDT, 2011, p. 59). Logicamente, o exercício da autoridade destacado aqui não se confunde com autoritarismo, pois o professor é a autoridade constituída dentro do espaço da sala de aula e a ele compete conduzir os interesses comuns do grupo. Não uma autoridade que impõe condições, mas que estabelece uma proposta de trabalho em conjunto com o grupo em que atua, visando o bem comum (FURLANI, 2000).

O exercício da autoridade, e o consequente controle do espaço/tempo da sala de aula mobilizado por Gessy e Mercês, à semelhança do que esclarece Freire (1996, p.25), é questão de “bom senso”, resultante da compreensão das especificidades dos alunos, mas evitada de compromisso ético. É nesse sentido que Gessy afirmou em sua entrevista: “Procuro me aproximar deles e observá-los dentro e fora da sala de aula. Fico atenta às suas conversas (...) e desenvolvo atividades-foco que dão certo (...). Mas, zelo pela organização”. Relatou isto se referindo aos momentos que, segundo ela, os alunos “bagunçam a aula”. É importante destacar esta fala de Gessy porque, por mais que, na EJA, os professores e as professoras tenham que lidar com alunos de maiores faixas etárias, pais e mães e de famílias trabalhadores com carências variadas, que vão desde aspectos econômicos e sociais até as de ordem emocional, e, em alguns casos, com idades próximas ou superiores às suas, o educador ou educadora, conforme esclarece Freire (1996), não pode se esquivar do exercício da sua autoridade docente. Isso implica dizer que, mesmo levando-se em consideração a especificidade do aluno jovem e adulto, a ação docente no espaço/tempo de aula, a despeito de que ocorram desajustes e reajustes no processo de ensino e aprendizagem, não pode perder de vista os objetivos planejados. É esta compreensão que emerge da fala de Gessy.

Em síntese, o controle de classe, expressão da competência pedagógica, corresponde à autoridade docente em ação, garantindo as condições necessárias para o bom desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Não se trata, portanto, de autoritarismo, mas a competência pedagógica revelada na capacidade de gestão do contexto de ensino em função das aprendizagens dos alunos. Esta é uma competência inerente à prática docente, mas também é uma autoridade delegada, vez que, em algumas situações, conforme explicarei mais à frente, na dimensão humana, os alunos valorizaram o exercício desta prerrogativa das professoras, pois entendem que não se trata de opressão, pelo contrário, é evidência do compromisso das professoras com suas aprendizagens.

6.2.2 Diversificação das estratégias de ensino

A segunda competência pedagógica inserida na dimensão técnica da prática docente e que se relaciona com o controle de classe, como expressão do saber fazer docente, e que fora identificada nas sessões de observação, corresponde à diversificação das estratégias

de ensino. Esta competência diz respeito aos procedimentos e recursos didáticos utilizados para atingir os objetivos desejados e previstos no planejamento do processo de ensino e aprendizagem (HAYDT, 2011). Ao esclarecerem sobre a mobilização desta no espaço/tempo de aula, Mercês e Gessy explicaram:

Eu faço muita aula expositiva. Gosto muito de usar tecnologia em vídeo, (...) de dar o conteúdo oralmente e depois passo vídeo para eles terem um contato maior e verem, porque a Biologia é muito visual. Então, quando é possível, eu faço isso. (...) Também não me apego à leitura não, porque eles não suportam. Esse tempo aí já foi... Além disso, os livros vêm com um monte de coisas que não acrescentam muito para eles. Gosto de passar trabalhos, seminários, porque é muito bom para se trabalhar e eles fazem. Ano passado, até peça teatral fizeram. (...) Eles gostam mais quando os conteúdos são trazidos para a realidade, porque gostam de falar, de participar. (...) Gosto desse tipo de atividade porque eles despertam para falar, para se expressarem (Mercês, 2018).

(...) zelo pela metodologia diferenciada, porque sempre procuro alguma coisa diferente, fico impaciente e não consigo fazer sempre a mesma coisa: levo uma coisa, levo outra, invento e reinvento, coloco para eles fazerem, porque uns se saem bem falando, outros escrevendo, outros desenhando... Então, dentro da minha disciplina, eu vario bastante para que eles se sintam à vontade em sala de aula. Algumas metodologias básicas da sala de aula são: tarefas para fazer em sala, tarefas em grupo, tarefas individuais e faço as provas. Mas durante as aulas para desenvolver os conteúdos, além disso tudo, procuro introduzir os conteúdos de forma diferente, com materiais diferentes para chamar a atenção deles. (...) enfim, não me acho tradicional, não gosto do estilo de professor que não dá oportunidade ao aluno. Privilegio a construção autônoma, partindo das ideias dos alunos, checando seus conhecimentos prévios, para depois explicar o assunto (Gessy, 2018).

Retomando as concepções das gestoras e alunos, ao indicarem as distinções relevantes, em suas concepções, da constituição da ideia de bom ou boa professora, observamos a valorização de características semelhantes às reveladas nas entrevistas de Gessy e Mercês. Nas concepções das gestoras Clarice e Zefinha, como já mencionamos no início da dimensão técnica, houve o enaltecimento da competência para desenvolver metodologias diversas e direcionar a atenção do aluno da EJA para a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem. Os alunos, quando definiram Gessy e Mercês como boas professoras, formaram compreensões semelhantes às apresentadas pelas gestoras, destacando o saber fazer das professoras, neste caso, revelado na habilidade das mesmas no processo de transposição didática que, segundo eles, os ajudou na compreensão dos conteúdos. Por conseguinte, as sessões de observação das aulas de Gessy e Mercês nos possibilitaram identificar alguns dos procedimentos de ensino utilizados por estas profissionais que se entrelaçaram no espaço/tempo de sala de aula e nos permitiram compreender mais este aspecto de suas práticas, determinantes na definição das mesmas como boas professoras.

O primeiro conjunto de estratégias adotadas se insere no que denominamos de modelo de ensino com centralidade na exposição das professoras, as quais, em determinados momentos das suas aulas, assumiram o protagonismo na condução do processo de ensino e aprendizagem. O ensino com centralidade docente tem como princípio basilar da ação pedagógica “o domínio do conteúdo pelo professor e a adequação da maneira de apresentá-lo aos alunos, aos interesses e condições do nível escolar e às questões fundamentais do conteúdo - sua estruturação lógica, sua sequência articulada de conceitos essenciais à compreensão” (RANGEL, 2006, p.42). A principal estratégia de ensino representante desse modelo, e de uso frequente nas práticas das professoras, consistiu na utilização da aula expositiva para explanação de conceitos mais complexos.

A utilização da aula expositiva ocorreu em diversos momentos das práticas das professoras Gessy e Mercês, quase sempre articulada com outras estratégias de ensino. Na terceira sessão de observação, por exemplo, Gessy iniciou a aula com auxílio da lousa para ensinar o conteúdo de forma expositiva, mas dialogando com os alunos. Na oportunidade, após explanar alguns conceitos, fez a divisão da turma em duplas, a quem foram entregues envelopes contendo palavras para construção de frases. Cada dupla foi orientada a retirar as palavras do envelope recebido e construir juntos uma frase relacionada à temática em estudo. Após dar alguns exemplos e esclarecer como a atividade deveria ser realizada, escreveu as frases formadas pelos alunos na lousa e explicou os assuntos, expositivamente, a partir delas. A estratégia adotada por Gessy, portanto, iniciou com a apresentação do conteúdo de maneira expositiva, esclarecendo conceitos, expondo exemplos, mas, prosseguiu de maneira dialogada, com os alunos formulando e expondo suas construções de modo interativo e dialógico. É interessante observar que Gessy, à semelhança do que relatou na entrevista, não dava resposta pronta, questionava e exemplificava, oportunizando a construção autônoma dos alunos. Talvez, por este motivo, durante esta atividade a turma se manteve atenta e participativa.

Na segunda sessão de observação, a professora Mercês, de modo expositivo, fez uma breve retomada dos conteúdos da aula anterior e realizou a sondagem dos conhecimentos prévios dos alunos, antes de começar a explicação do conteúdo planejado para a aula. Por volta das 20h47min, começou a aula expositiva dialogada, com explicações, exemplos e conceitos escritos na lousa. Além disso, havia estímulo verbal para que os alunos participassem ativamente da aula. Instigava-os, se movimentando pela sala, questionando-os

sobre alguns conceitos e, ao mesmo tempo, elogiava os acertos dos mesmos. Na referida aula, além da oralidade, usou como recursos apenas pincel e lousa. Explicava o conteúdo com um sorriso nos lábios e demonstrava interesse nas dúvidas dos alunos, explicando calmamente o assunto, sem pressa, valorizando o tempo do aluno em sala de aula. Usava, ainda, situações do cotidiano para exemplificar conceitos e, além disso, procurava despertar o interesse da turma, destacando a relevância do conteúdo para aqueles que pretendiam fazer a prova do ENEM. Dizia ela: “Este tipo de questão é bem comum no ENEM”, após escrever exemplos na lousa e comentar alguns deles.

É importante destacar que a opção por esta estratégia, no entanto, exige clareza sobre os objetivos que se pretende alcançar, tendo-se o cuidado para não incorrer em uma perspectiva dogmática do ensino, ou seja, a utilização de procedimentos didáticos “em que a mensagem transmitida não pode ser contestada, devendo ser aceita sem discussões e com obrigação de repeti-la” (PILETTI, 1989, p. 106). O professor ou professora que opta pela posição dogmática privilegia a reprodução e a centralidade do processo educativo em si mesmo, partindo da compreensão que aluno bom é aquele que consegue reproduzir fielmente os conteúdos quando requerido, sem margem para interpretação divergente daquela apresentada pelo mestre. Na aula expositiva adotada sob essa perspectiva, conforme explica Mizukami (1986, p.16), “usualmente, o assunto tratado é terminado quando o professor conclui a exposição (...). O trabalho continua mesmo sem a compreensão do aluno e somente uma verificação a posteriori é que permitirá ao professor tomar consciência desse fato”. A adoção desta postura, porém, não foi percebida nas práticas ou nas entrevistas de Gessy e Mercês. Ao contrário disso, apresentaram, cada uma à sua maneira, aulas expositivas dialógicas, com a utilização da aula expositiva como geradora de momentos de discussões e descobertas no espaço/tempo de aula.

Ao fazer uso da aula dialogada, como fizeram Gessy e Mercês, sobretudo na EJA, privilegia-se a interação, a troca de experiência, oportuniza-se a fala livre do aluno e a aceitação de seu ponto de vista como algo a ser levado em consideração e, reorientado, quando necessário. O desenvolvimento desta estratégia de ensino, explica Piletti (1989), prescinde, entre outras questões, de clareza sobre os objetivos que se deseja alcançar, do planejamento da sequenciação da aula e da manutenção dos alunos em atitude reflexiva, por meio da proposição de questões relacionadas ao tema que exijam raciocínio. As sessões de observação nas aulas das duas professoras deixaram claro que há uma opção consciente pela

aula expositiva, sempre que necessário explicar conteúdos novos ou conceitos mais complexos. Em ambos os casos, contudo, houve a opção pela aula expositiva dialogada, com as temáticas apresentadas e discutidas com a turma de maneira dialógica.

Outras estratégias comumente associadas ao modelo tradicional, o qual comumente não se utilizava da interação e quando criado pressupunha a passividade dos alunos, foram adotadas em perspectiva dialógica de ensino, mobilizadas como auxiliares às aulas expositivas das boas professoras. Entre elas, as ilustrações, presenciadas nas aulas de Mercês, por meio de desenhos feitos com pincel na lousa, com a finalidade de fixar o conteúdo ensinado. As exemplificações, percebidas nas aulas das duas professoras, e que, nos casos observados, ocorreram por intermédio do uso de situações cotidianas verbalizadas pelas professoras, como também via trechos escritos na lousa, ou mesmo tomando os móveis da classe como exemplos para tornar mais fácil a compreensão do conteúdo trabalhado. Completaram o leque de metodologias com centralidade docente, e que foram presenciadas nas aulas de Gessy e Mercês, as resoluções de exercícios de maneira expositiva. Esta estratégia de ensino ocorreu de formas variadas, sendo mais comum a condução de maneira dialogada, com as apresentações das questões realizadas inicialmente pelas professoras, mas seguidas das participações dos alunos nas respostas, existindo, a partir daí, a abertura de espaço para discussões francas sobre os conteúdos trabalhados.

Em se tratando dessas estratégias de ensino no contexto da aula, José Carlos Libâneo explica que “a *ilustração* é uma forma de apresentação gráfica de fatos e fenômenos da realidade, por meio de gráficos, mapas, esquemas, gravuras etc., a partir dos quais o professor enriquece a explicação da matéria”. Esclarece também que a *exemplificação* é um importante meio auxiliar do ensino que “ocorre quando o professor realiza uma leitura em voz alta, quando escreve ou fala uma palavra para que os alunos observem (...)”, e que os ajuda tirar conclusões mais acertadas e fazer relações entre fatos e acontecimentos (LIBÂNEO, 2006, p.162). Sobre os *exercícios*, o autor acrescenta que o enriquecimento das explicações com exercícios é um expediente necessário para uma boa consolidação dos conhecimentos, contudo, mesmo o exercício sendo útil para combinar a exposição verbal do professor e a atividade dos alunos, deve preceder de uma “sólida compreensão e assimilação do assunto, sem o que as respostas ficam mecânicas, sem levar à consolidação dos conhecimentos” (p. 165-166). Tanto a ilustração, a exemplificação e os exercícios, portanto, são ainda

metodologias oportunas no processo de ensino/aprendizagem, porque contribuem para tornar os assuntos tratados na aula mais compreensíveis por parte dos alunos.

O segundo conjunto de estratégias percebidas nas práticas das boas professoras se insere no modelo com centralidade do processo de ensino e aprendizagem na atividade do aluno. Neste, se propicia a participação ativa dos discentes na dinâmica de construção do conhecimento, conforme explica Libâneo (2006, p. 108), por meio do conjunto de “tarefas cognitivas que concorrem para o desenvolvimento das atividades mentais dos alunos”. Fazem parte desta categoria atividades individuais e atividades em grupos. As tarefas individualizadas consistem em situações de aprendizagens “dirigidas e orientadas pelo professor, para que os alunos resolvam de modo relativamente independente e criador”, com o objetivo de propiciar o desenvolvimento cognitivo dos mesmos (LIBÂNEO, 2006, p. 163).

Nas sessões de observação foram presenciadas ocasiões em que as professoras propiciaram a participação ativa dos alunos por meio de tarefas individualizadas, mediante a resoluções de exercícios em sala de aula, ou para casa³⁶, bem como de leitura e interpretação de textos ou imagens³⁷. Em uma destas situações, na quarta sessão de observação, Mercês, a professora de Biologia, procedeu com a apresentação das questões de um exercício verbalmente, solicitando que, espontaneamente, os alunos apresentassem suas respostas de maneira individualizada, dando-lhes tempo para se posicionarem. Aquele que se sentia à vontade lia uma das questões e na sequência sua resposta. Em alguns casos, estas respostas divergiam daquelas esperadas pela professora, em virtude do conteúdo estudado. Diante dessa situação de erro, era comum ver a professora instigar o aluno, sem apresentar-lhe a resposta pronta, mas questionava-o até formulá-la corretamente. Agindo desta maneira, houve favorecimento do pensamento autônomo, tendo em vista que as respostas não eram simplesmente oferecidas aos alunos, mas descobertas a partir dos estímulos apresentados pela professora.

Outro exemplo de atividade individualizada ocorreu na décima aula de Português. Na oportunidade, antes de iniciar o conteúdo da aula, a professora Gessy fez uma atividade em que chamou a atenção dos alunos para a temática, colando na lousa uma árvore feita de retalhos de revistas, contendo textos e figuras diversas. Na sequência entregou-lhes recortes de cartolinas e solicitou que cada um escrevesse uma palavra capaz de expressar suas

³⁶ Outras sessões de observação em que o ensino se deu de forma semelhante: (SOG1, SOG2, SOG3, SOG4, SOG5, SOG6, SOG7, SOG10, SOG12, SOG13, SOG15/16, SOG17, SOG18; SOM3; SOM4; SOM7).

interpretações sobre as imagens. Ao final, os alunos fizeram as leituras de suas palavras, explicando os sentidos atribuídos a elas. Cada palavra escrita foi então avolumando a árvore na lousa, enchendo-a de novos significados trazidos pelos alunos. Atividades individualizadas, como a exemplificada, têm como finalidade despertar o interesse e a curiosidade dos alunos para o conteúdo planejado, propiciando, além disso, a reflexão crítica, a criatividade e a produção autônoma dos mesmos. Nesse processo, a professora desempenhou a função de incentivadora e facilitadora da aprendizagem, sem, no entanto, se eximir de sua responsabilidade pela condução do processo educativo, realizando as ponderações necessárias e estabelecendo as condições possibilitadoras de uma aprendizagem mais significativa.

Também representante do conjunto de atividades com centralidade na participação ativa do aluno, estiveram presentes nas práticas de Gessy e Mercês as tarefas em grupo, as quais foram trabalhadas, entre maneiras, mediante seminários e dinâmicas de grupo. As apresentações de seminários foram solicitadas após introdução de um determinado conteúdo sobre o qual as professoras desejavam que os alunos debatessem a respeito, propiciando, portanto, o intercâmbio de ideias, as discussões, as trocas. O seminário é uma modalidade de aula expositiva realizada pelos alunos que, para Veiga, “visto como técnica de ensino é o grupo de estudos em que se discute e se debate um ou mais temas apresentados por um ou vários alunos, sob a direção do professor responsável pela disciplina ou curso” (VEIGA, 1991, p.107). Esta estratégia possibilita a abordagem de “vários subtemas relacionados a um tema geral, amplo. Desse modo, em diferentes momentos, uma pessoa ou um grupo de pessoas, alunos ou professores (...) expõem um subtema no âmbito temático geral” (RANGEL, 2006, p.56). O seminário constitui-se, portanto, como importante aliado de professores e professoras na EJA por ter como premissa a cooperação e argumentação entre os integrantes do grupo, sem os quais o trabalho pedagógico diminui suas chances de sucesso. Dessa maneira, os alunos desenvolvem e treinam a capacidade de colaboração e comunicação oral que lhes serão úteis nas atividades escolares e, especialmente, no convívio em sociedade.

As apresentações de seminários³⁸ foram observadas inicialmente na décima sétima aula de Português e também na quinta aula de Biologia. No primeiro caso, Gessy orientou a turma a dividir-se em cinco grupos para realização de uma nova atividade. Distribuiu cartolinas dobradas em formato de livro para os grupos e explicou a natureza da atividade.

³⁸ Sessões de observação em que foram realizados os seminários (SOG 17/18, SOG 19; SOM 5, SOM 6).

Sorteou partes de um texto para cada grupo e os orientou a realizarem a leitura, a interpretação e a destacarem frases contidas no mesmo. Na sequência, os grupos tiveram que ir à frente da classe para apresentarem suas compreensões sobre os trechos destacados. Esta atividade, entre outras aprendizagens, possivelmente auxiliou no aperfeiçoamento da habilidade de leitura, da escrita, interpretação e produção textual. Além disso, promoveu interação entre os alunos, pois foi realizada em grupos e debatida com toda a turma. Ademais, a professora procurou ocupar o tempo dos alunos na aula com tarefas que exigiram sua participação ativa, não ficaram apenas como meros ouvintes de conceitos apresentados expositivamente.

No segundo caso, na quinta sessão de observação de Mercês, a professora iniciou a aula explicando aos alunos que os mesmos deveriam formar grupos para apresentação de seminários e orientou a escolha dos componentes, por afinidade. Após definição dos grupos e temas sob a responsabilidade de cada um, explicou a natureza e objetivos da tarefa e prosseguiu com as orientações que nortearam as ações dos alunos. Seguiu dando sugestões sobre as formas de apresentação, mas deixava claro que eram livres para se apresentarem conforme achassem melhor. Entregou os textos com temáticas relacionadas à saúde pública no Brasil, e solicitou que se reunissem para estudar e responder algumas questões contidas nos mesmos. Acrescentou que a atividade valeria pontos para a nota da prova e pediu compromisso da turma para não faltar nos dias destinados aos seminários, pois, as apresentações precisariam ocorrer na data planejada. No restante da aula, como de costume, se movimentou entre os grupos supervisionando as discussões entre os alunos, dirimindo dúvidas e levantando questionamentos para instigá-los em busca de respostas por si mesmos. Durante as apresentações, na aula seguinte, Mercês continuou suas anotações e atuando como mediadora, intervindo em determinados momentos corrigindo algumas informações inconsistentes apresentadas pelos alunos. Enquanto se desenvolveu, o seminário permitiu a utilização da exposição oral, de discussões e debates, tornando o espaço/tempo da sala de aula um ambiente dialógico, democrático, de fruição de ideias e construção de conhecimento de maneira crítica, participativa e reflexiva, pois, professora e alunos, se mostraram sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem.

As dinâmicas de grupo consistem em atividades grupais em que “os alunos (...) são envolvidos em práticas que os levam, de diferentes modos a falar, dialogar, indagar, responder, ouvir os colegas com atenção, pronunciar-se sobre o que ouvem” (RANGEL,

2006, p.26). Esta prática foi observada em diversos momentos das sessões de observação, mas duas dessas situações merecem destaque. Na primeira delas, ocorrida na sexta sessão de observação de Gessy, para correção de um exercício, a professora de Português entregou aos alunos cartões em formatos arredondados presos a hastes de madeira, com uma figura ilustrando a felicidade de um lado e a tristeza do outro. Os alunos ficaram curiosos e com ar de desconfiança se perguntavam: o que a professora vai “aprontar dessa vez com esses *emojis*³⁹ gigantes...” “A carinha alegre significa que entendi e a carinha triste significa não entendi”, esclareceu a professora, que seguiu explicando como funcionaria a dinâmica. “Sempre que eu fizer uma pergunta ou explicar alguma questão, vocês deverão levantar os *emojis* indicando se compreenderam ou não, combinado?”. Nesse ínterim, um aluno apresentava sua resposta para uma questão e recebia a explicação com exemplos escritos na lousa. Ao final de cada explanação, a professora solicitava que erguessem as plaquinhas indicando se haviam entendido ou não, o que lhe permitia a continuação ou retomada das explicações em cada questão. Com esta estratégia, Gessy conseguia identificar mais facilmente, a partir das expressões de alegria ou tristeza dos *emojis*, quais alunos estavam com dificuldades, o que abria espaço para reforçar as explicações ao perceber que alguns conceitos eram menos compreendidos que outros. Além disso, dinamizou a aula com um recurso simples e contextualizado. Simples porque não demandava complexidade em sua confecção ou utilização e contextualizado em virtude da familiaridade dos alunos com os *emojis*, os quais são utilizados diuturnamente por todos em suas conversas nas redes sociais. Ademais, tornou o ambiente descontraído, incentivou a movimentação corporal e mental, enfrentando a sonolência que espreitava alunos e professora, dado o avançar da hora.

O segundo exemplo da utilização da dinâmica de grupo como estratégia de ensino, ocorreu na sétima sessão de observação da aula de Biologia. Na oportunidade, a professora Mercês organizou os alunos em forma de círculo antes da correção de uma atividade. Com os alunos devidamente posicionados, entregou uma caixa com recortes de papel, contendo perguntas, prêmios e prendas. Ao som de palmas a caixa circulou entre os alunos, que tiveram de realizar as determinações contidas nos recortes de papel (questões, prêmios ou prendas). Neste momento, o aluno que estivesse com a caixa nas mãos teria que fazer a leitura de um dos papéis e descobrir se responderia uma questão, ganharia um presente, ou pagaria uma prenda. A tarefa era cumprida à vista de todos no meio círculo, despertando muitos risos, em

³⁹ *Emoji* é uma palavra de origem japonesa, composta pela junção dos elementos *e* (imagem) *emoji* (letra), ou seja, uma imagem que transmite a ideia de uma palavra ou frase completa. São comumente utilizados em mensagens eletrônicas. Disponível em: <https://www.significados.com.br/emoji/>. Acessado em: 04/05/2018.

virtude das prendas, mas também foi momento de aprendizado, pois, à medida que respondiam as questões eram auxiliados pela professora, que fez uso do momento para retomada dos conceitos que seriam cobrados na avaliação escrita. Além disso, no decorrer da dinâmica, se instaurou um clima amistoso entre alunos e também entre estes e a professora. Naquele momento, mesmo com o avançar da hora (22hs), todos estavam bem ativos e participativos na aula. Isso foi possibilitado pela estratégia de ensino utilizada, que os colocou em movimento e ativos durante a correção da tarefa, mostrando que atividades dessa natureza são importantes porque, além de contribuir com a fixação do conteúdo, despertam o interesse, tornam o ambiente descontraído e são também um importante aliado contra o cansaço.

A dinâmica de grupo, portanto, se mostra uma excelente alternativa ou mesmo um importante complemento da aula expositiva que tem como fragilidade a pouca participação do aluno no processo de ensino e aprendizagem. Nessa estratégia os alunos são instigados, mobilizados e colocados em movimento. Com uma dinâmica bem planejada e com objetivos definidos claramente, a aula fica mais interessante, os alunos têm sua curiosidade despertada e participam mais ativamente das atividades propostas. Enquanto participam se expõem, demonstram suas capacidades e deixam suas fragilidades mais visíveis ao olhar do professor, abrindo espaço para intervenção pedagógica. Além dos seminários e das dinâmicas também foi possível observar a utilização de momentos de leituras, interpretações de textos e discussões dirigidas, assegurando, desta forma, maior diversificação das estratégias de ensino.

Um aspecto comum das estratégias de trabalho expositivo dialogado, individual ou em grupo adotado no espaço/tempo da sala de aula da EJA, e que merece destaque, é que, qualquer que seja o procedimento de ensino, “ele deve procurar desenvolver as habilidades de trabalho coletivo responsável e a capacidade de verbalização, para que os alunos aprendam a expressar-se e a defender os seus pontos de vista” (LIBÂNEO, 2006, p.171). Outra questão a ser levada em conta, no que diz respeito às tarefas individuais e grupais, em que se discute e se debate um ou mais temas no espaço tempo da sala de aula, é a direção do professor (VEIGA, 1991). Como enfatiza Haydt (2011, p.59): “Não se deve confundir o respeito à individualidade e à criatividade com uma situação onde os alunos são deixados cada um por si, abandonados na sala de aula, sem orientação, sem um rumo traçado, sem um objetivo a atingir”. As estratégias que privilegiam a participação ativa do aluno no processo de ensino e aprendizagem não consistem em atividades aleatórias e não diretivas, mas sim, atividades criativas que têm como pressuposto básico a diretividade do professor, que apesar de ter a

atividade dos alunos como ponto central da aula, também é um componente importante dessa estratégia de ensino, à medida que dá os subsídios necessários para efetivação da aula e orienta o processo de ensino e aprendizagem na direção dos objetivos educacionais que pretende alcançar. Conforme aponta Libâneo, “o professor planeja, dirige e controla o processo de ensino, tendo em vista estimular e suscitar a atividade própria dos alunos para aprendizagem” (LIBÂNEO, 2006, p.81). Por mais que o aluno seja ativo, é o professor quem decide quando será mais ou menos diretivo na condução do processo educativo.

No espaço/tempo da sala de aula cada aluno reage ao ensino de modo particular, a depender de “seu humor, da sua disponibilidade, do que ouve e compreende, conforme seus recursos intelectuais, sua capacidade concentração, o que o interessa, faz sentido para ele, relaciona-se com outros saberes ou com realidades que lhe são familiares ou que consegue imaginar” (PERRENOUD, 2000, p.24). Diante da heterogeneidade dos alunos e das múltiplas formas de interação com o conhecimento que cada um estabelece, a padronização das situações de aprendizagem não dá conta dessa realidade, pois nem todos aprendem da mesma forma, e, por vezes, aqueles que não se sentem contemplados nas práticas dos professores tendem à dispersão. Frente a essa realidade, as estratégias de ensino devem ser desenvolvidas dentro da perspectiva multidimensional das práticas educativas, buscando estabelecer formas de ação diversificadas, capazes de alcançar as múltiplas necessidades de aprendizagens e a diversidade de sujeitos no ensino de jovens e adultos. Daí a importância da diversificação das estratégias de ensino estabelecidas por Gessy e Mercês.

Discutindo sobre a noção método, o que chamamos aqui de estratégias de ensino, Azanha desmistifica a crença, muitas vezes ingênua e recorrente na educação, de que seja possível usar um conjunto de regras capazes de manter sob controle absoluto o processo de ensino e aprendizagem, e garantir o êxito da prática educativa. Para Azanha, “o professor, na sua atividade criativa de ensinar, é um solitário, que por isso mesmo não deve esperar socorro definitivo de nenhum modelo ou método de ensino, por mais avançadas e sofisticadas que sejam as teorias que supostamente o fundamentam” (AZANHA, 1987, p.77). Na perspectiva deste autor, o ensino não é uma atividade lógica, em que a obediência de certos critérios objetivos culmina no sucesso da ação planejada. Em sua compreensão, ensinar é uma atividade essencialmente criativa e, por conseguinte, individual, não havendo regras universais que deem conta daquilo que lhe é particular, que depende de situações e contextos específicos para que ocorra. Seguir regras, segundo o autor, no máximo, pode garantir a

probabilidade de sucesso. O que se apreende da reflexão feita por Azanha é que o processo de ensino e aprendizagem, dada à sua natureza criativa e imprevisível, não pode ser excessivamente regulado, inexistindo um conjunto extraordinário de regras que, se bem executadas, garantem o êxito da prática docente. Contudo, não implica dizer que, por depender, nesta perspectiva, em grande medida da sensibilidade e percepção do professor ou professora frente ao contexto de ensino, que deve ser desregulada, sem objetivos bem traçados e planejamento predefinido. Deste modo, e diante da incerteza quanto ao alcance dos objetivos a serem alcançados, pois não existem regramentos absolutos garantidores do sucesso da prática docente, a diversificação das estratégias de ensino ganha relevância, pois, embora não afiance o alcance da aprendizagem, aumenta o leque de possibilidades de êxito por parte dos professores e professoras em suas práticas.

6.2.3 Da abordagem dos conteúdos

A dimensão técnica das práticas docentes das boas professoras evidencia suas competências pedagógicas para além do controle de classe e da diversificação das estratégias de ensino, se manifestando também na forma de abordagem dos conteúdos. Nesta esfera, o saber fazer veio à tona por intermédio da segurança e domínio de conteúdo, no diagnóstico dos conhecimentos prévios dos alunos, na contextualização dos conteúdos e atividades, bem como na expressividade na comunicação com os alunos no espaço/tempo de aula.

O domínio dos conteúdos e a segurança na apresentação destes aos alunos estiveram presentes em todas as sessões de observação nas práticas das professoras. Em alguns momentos, nas apresentações de conteúdos novos, em outros, nas revisões e aprofundamentos de conceitos e, até mesmo, quando os alunos introduziram questões pontuais sobre as temáticas em estudo ou que não estavam necessariamente vinculadas a estas. O domínio e a segurança de Gessy e Mercês no espaço/tempo de aula, portanto, não foram mobilizadas apenas em momentos específicos, o que me permitiria o melhor delineamento dos períodos em que ocorreram, mas se deram nas diversas situações de ensino propostas pelas professoras e também naquelas que surgiram na dinâmica natural das aulas, as quais tivemos a oportunidade de observar.

A segurança e o domínio de Gessy e Mercês afloraram em alguns momentos buscando conscientizar os alunos da importância dos conteúdos, em outros, usando as oportunidades para estimular a sua consciência crítica e reflexiva e, às vezes, se utilizando dos erros e acertos para incentivá-los a progredirem. Mas, um aspecto que me chamou atenção, e que deu mostras da relação de domínio e segurança das áreas de conhecimento de Gessy e Mercês (Português e Biologia), foi a compreensão de que os conteúdos presentes no currículo dos alunos da EJA não eram suficientes para aqueles que pretendiam buscar vagas no ensino superior por meio do ENEM. Diante das carências nos conteúdos do livro didático, as professoras providenciaram sua complementação e instigaram os alunos nesse sentido, revelando seu compromisso ético e político-social⁴⁰ com a formação dos mesmos. Sobre a insuficiência dos conteúdos e suas tomadas de decisões frente a este problema, demonstrando sintonia, mesmo que as entrevistas com as mesmas tenham sido feitas em dias e contextos diferentes⁴¹, esclareceram:

O conteúdo que vem para o 3º ano é biotecnologia e a origem dos seres vivos para o ano inteiro (...) Logo que cheguei lá falei: olha diretora, vou trabalhar genética com eles. A EJA não está pensando que farão o ENEM, pois qual é a questão que cai no ENEM sobre os seres vivos? Porque só cai sobre a genética pura, terceiro ano é genética. Eu nunca vi, na minha vida, como assunto do 3º ano origem dos seres vivos. Então, peguei e trabalhei com eles genética e eles gostaram, compreenderam rápido demais, até porque era conteúdo bom, que a gente traz para nossa realidade. (...) quando chegou no final do ano, os alunos que fizeram o ENEM se saíram bem. Eles fizeram o Enem aí chegaram e disseram: “professora, na prova caiu aquelas questões de adenina, guanina, citosina e timina, aí fiquei lembrando da paródia cantando na hora da prova”, e isso é gratificante (Mercês, 2018).

O livro deles é bem reduzido (...). Alguma parte que eu via que não tinha livro eu complementava. (...) Quantas vezes já não tirei xerox para esses alunos aqui nessa escola...! Eu não via aquilo como um gasto, eu via como um investimento, porque embora não sendo sempre, mas às vezes, num trabalho aqui e outro acolá, viabiliza o desenvolvimento das atividades. Então muitas vezes eu levava xerox extras para eles, ou mesmo conseguia na própria escola, porque geralmente a escola sempre me apoia e não nega quando tem condições. (...) Eu vejo que muitos desses alunos da EJA que dei aula ano passado cresceram bastante, porque antes eles não conseguiam se achar, mas muitos deles se encontraram e se sentiram empolgados, inflaram o ego..., você viu isso naquelas apresentações, e é isso que eu queria porque, a partir daí, eles serão capazes de muitos outros feitos, pois uma pessoa motivada vai longe...(...) Enfim, por percebê-los como capazes é que desenvolvo práticas adequadas ao que eles são. (...) Até tenho o depoimento de uma aluna que me disse assim: “Professor/a, eu queria tanto passar no ENEM, mas a senhora vai dar mesmo os conteúdos todos reduzidos, né, porque nós aqui somos da EJA?” Eu disse: Que história é essa? E ela me respondeu: “É porque o professor tal lá da disciplina de matemática tinha dito que não”, que “vocês não precisam estudar o problema completo com todas as regras, porque vocês são da EJA e é tudo reduzido.” Então eu disse: Não, não pense isso. Eu estou fazendo da mesma forma que lá no regular e

⁴⁰ Trato especificamente desta dimensão mais adiante.

⁴¹ Compreendi a sintonia das professoras, a partir da entrevista de Mercês, que, em determinado momento, fez referência à professora Gessy e esclareceu que desenvolveram atividades conjuntas com a mesma turma no decorrer do período letivo.

vocês vão passar sim, porque vocês só precisam estudar. (...) Eles têm as dificuldades deles, mas em muitas coisas me surpreenderam. Inclusive, há o caso de um aluno que entrou em contato comigo e disse que quer as redações que estou fazendo, porque quer passar no ENEM. Me disse que no ano passado que não havia se preocupado tanto com a redação do ENEM, tirou 500 pontos, por causa das aulas de redação, e agora quer tirar 1000. Quer que eu o ajude, então solicitei que mande suas redações, que eu farei as correções. Isso é muito bom, mostra que eles são capazes e que as intervenções surtiram efeito, ao ponto de, mesmo depois de terem terminado o Ensino Médio, estarem correndo atrás querendo passar no ENEM (Gessy, 2018).

Ao refletir sobre a complexidade da prática docente, Veiga (1996) menciona que ensinar não é tarefa simples, e que por ser atividade complexa, exige preparo. Este preparo foi evidenciado nas práticas de Gessy e Mercês, e melhor compreendido a partir de suas falas, ao justificarem a forma como trataram os alunos, testemunhando-lhes a segurança que possuíam e com a qual se mantiveram no espaço/tempo de aula, ao discutir uma temática, analisar um fato qualquer e também ao incentivarem os progressos mesmos. Ao proporem aos alunos um alargamento do currículo, as professoras demonstraram-lhes que sabiam o que estavam fazendo e o fizeram com toda segurança e conhecimento necessário para impulsionar aqueles com interesse na ampliação a sentirem-se motivados a aprender. As decisões tomadas por Gessy e Mercês, neste aspecto da formação dos alunos, não me pareceram inconsequentes e sem embasamento, ao contrário, indicam serem fruto do conhecimento e domínio que cada uma delas possui de sua área de ensino, o que lhes conferiu segurança para romperem com as limitações impostas pelo currículo e desenvolverem, junto aos alunos, a ampliação dos conteúdos de ensino na direção de suas reais necessidades de aprendizagens. E, possivelmente, foi partindo desse pressuposto, o de que as professoras sabem o que estão fazendo, que os alunos as indicaram como boas professoras, destacando que as mesmas ensinam bem e se preocupam com seus aprendizados, conforme mencionamos no início da discussão em torno da dimensão técnica da prática docente. Ademais, a maneira de agir das professoras está em consonância com Perrenoud, quando o autor destaca que o domínio dos conteúdos é uma competência exigida na atualidade e que deve ser exercida em seu potencial máximo, com “suficiente fluência e distância para construí-los em situações abertas e tarefas complexas, aproveitando ocasiões, partindo dos interesses dos alunos, explorando os acontecimentos, em suma, favorecendo a apropriação ativa (...)” (PERRENOUD, 2000, p. 27). Seja qual for o contexto, sejam quais forem os alunos, o bom professor ou boa professora precisa mobilizar de maneira segura e com propriedade os saberes necessários ao desempenho de seu papel pedagógico. Segurança e domínio de conteúdo, portanto, estão entre condições essenciais ao desenvolvimento de uma prática docente que consiga favorecer a aprendizagem significativa dos alunos. Essas competências estão intrinsecamente ligadas uma à outra e

compõem o acervo de habilidades que possibilitam a explicitação dos conteúdos de ensino com clareza e objetividade.

Além do desafio de se apresentar diante da classe de jovens e adultos como alguém que verdadeiramente sabe o que está fazendo, que possui domínio sobre os conteúdos e segurança na condução do processo de ensino e aprendizagem, entre os desafios dos professores e professoras para efetivação de uma prática docente satisfatória, no sentido alcance dos objetivos propostos, está a dificuldade em apresentar os conteúdos de maneira que os alunos se sintam atraídos e estimulados a ponto dedicarem tempo e esforço para sua apreensão. Diante dessa dificuldade, foi possível observar que Gessy e Mercês lançaram mão da estratégia de diagnóstico dos conhecimentos prévios dos alunos, uma das premissas basilares do processo de ensino e aprendizagem, especialmente quando se pretende trabalhar conteúdos novos em sala de aula.

Sobre a utilização desta estratégia de ensino, esclareceu Gessy: “Privilegio a construção autônoma, partindo das ideias dos alunos, checando seus conhecimentos prévios, para depois explicar o assunto”. Esta disposição em checar o quanto os alunos já conhecem de determinado conteúdo foi observada nas aulas das duas professoras sempre que iam introduzir novos conteúdos, a exemplo do que relatei na primeira sessão de observação Gessy, quando eu disse: “Antes de explicar o conteúdo, questiona os alunos sobre os conhecimentos prévios dos mesmos em relação à temática abordada”. E também na primeira aula observada da professora Mercês, em que relatei de semelhante forma: “A aula está sendo conduzida expositivamente, com a professora dialogando com os alunos, buscando saber seus conhecimentos prévios antes de explicar os conceitos (...)”. Esta estratégia de ensino, de acordo com Haydt (2011, p.46), “parte do que o aluno já sabe, permitindo que ele exponha seus conhecimentos prévios e suas experiências passadas, para daí formar novos conhecimentos”. Tem, ainda, como objetivo mensurar o nível de conhecimento dos alunos sobre os conteúdos novos para estabelecer uma relação destes com aqueles trazidos das experiências anteriores dos discentes. Além disso, possibilita, conforme assevera Libâneo, que “formem ideias claras sobre o assunto e vão juntando elementos para compreensão” (2006, p. 97).

Ademais, o uso do diagnóstico dos conhecimentos prévios dos alunos como ponto de partida para construção de novos saberes está em consonância com as orientações das Diretrizes Curriculares da Rede Pública Estadual de Ensino do Piauí, a qual enfatiza que “para

efetivação do trabalho pedagógico na Educação de Jovens e Adultos o diferencial a ser oferecido caracteriza-se no aproveitamento das experiências de vida e nos conhecimentos construídos a partir dela” (PIAUI, 2013, p. 56). É o que Rangel denomina de “princípio da proximidade” que orienta a condução do processo de ensino e aprendizagem a partir do “conhecimento que seja o mais próximo possível da vida do aluno, (...) do conhecido para o desconhecido” (RANGEL, 2006, p.29). O diagnóstico, especialmente quando realizado por meio do diálogo aberto e democrático, estabelece um clima de respeito e confiança na sala de aula que aproxima os alunos da temática em debate e favorece a sua aprendizagem. Além disso, fornece subsídios para que o professor oriente suas ações tendo como base as descobertas realizadas nessa etapa da apresentação de novos conteúdos de maneira contextualizada.

Outro aspecto inerente à prática docente comprometida com a aprendizagem dos alunos, e que foi empregado nas aulas das boas professoras, consistiu na atribuição de significado aos conteúdos mediante a sua contextualização. A contextualização ocorreu quando as professoras situaram historicamente o conteúdo de ensino, suas implicações políticas, sociais ou econômicas dentro de determinado contexto, estabelecendo suas relações com a realidade imediata dos alunos. Em vários momentos percebeu-se que as professoras contextualizaram os conteúdos e as estratégias de ensino, tornando-os mais compreensíveis aos alunos. Como exemplos das contextualizações realizadas, podemos citar dois exemplos ocorridos nas aulas de Gessy e Mercês.

O primeiro exemplo de contextualização, e que também se relaciona com o segundo, se deu a partir da sétima sessão de observação da aula de Gessy, quando deparei-me com alguns alunos usando uma camiseta, confeccionada por eles mesmos, com a seguinte frase aqui reproduzida fielmente: “Estudamos, Brincamos, Lutamos e Conseguimos. Agora rumo a faculdade⁴²!” Esta frase diz muito sobre o que a escolarização representava para aqueles alunos. Mostrou a satisfação sentida pela realização de uma etapa importante de suas vidas, regada pelas horas de dedicação aos estudos, pelos momentos de descontração junto aos colegas, pela luta constante contra o cansaço diário durante as aulas, após longa jornada de trabalho, por exemplo. Evidenciava que acreditavam na aprovação ao final do ano letivo. Mas, acima de tudo, representava as expectativas de futuro dos que vislumbravam continuar trilhando o caminho dos estudos em direção ao ensino superior, o que, contudo, contrastava

⁴² Esta frase está reproduzida fielmente, conforme estava escrita nas camisetas dos alunos.

com os conteúdos do livro didático fragmentados e demasiadamente resumidos, conforme mencionaram as professoras. Mas, em que sentido emergiu a contextualização? Conforme indicava a frase, havia entre os alunos o desejo de superar o nível médio e alcançar o ensino superior. Diante disso, Gessy, atenta aos anseios dos alunos, se dedicou para contribuir com o bom desempenho dos mesmos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que se aproximava, por isso, passou a desenvolver atividades que os beneficiariam na prova. Propôs, desse modo, a produção de textos dissertativos e deu orientações sobre como deveriam proceder. Demonstrou com exemplos na lousa as características de um texto dissertativo, destacando como construir a introdução, o desenvolvimento e a conclusão. Advertiu sobre a importância da estrutura, coerência e coesão da redação e explicou que a leitura é a chave para uma boa produção. A professora prosseguiu com esta estratégia de produção textual também nas aulas seguintes, culminando com os comentários sobre o desempenho dos alunos na aula posterior à prova do ENEM⁴³.

A sensibilidade para compreender os anseios dos alunos e também estabelecer estratégias de ensino voltadas para o contexto em que estavam inseridos, de igual forma, foi observada na segunda sessão de observação das aulas da professora de Biologia. Também evidenciando conhecimento das reais necessidades de aprendizagens dos alunos, Mercês usou situações do cotidiano para contextualizar os conteúdos e despertar o interesse da turma. Enquanto explicava conceitos e apresentava exemplos, a professora destacava a relevância do conteúdo para aqueles que pretendiam fazer a prova do ENEM, mostrando os tipos de questões relacionadas à temática em estudo e mais frequentes na mesma. Dessa forma, atuou em favor de uma aprendizagem contextualizada, relacionando, assim como Gessy, os conteúdos de ensino com os anseios dos alunos, de modo que, os conteúdos trabalhados no espaço/tempo da sala de aula estivessem alinhados com as expectativas dos alunos.

Refletindo sobre o que impulsiona os alunos da EJA em direção ao saber, Knowles (1970) enfatiza que os mesmos são sujeitos autônomos, com um grande reservatório de experiências de vida que os auxiliam na aprendizagem, mas que têm sua disposição para aprender condicionada, quase sempre, pela necessidade da resolução de problemas do seu dia a dia. Na EJA, as preocupações dos alunos giram em torno de questões práticas do cotidiano, como por exemplo, no caso em que citei, o desejo de conseguir uma boa nota no Exame

⁴³ Para alegria dos alunos e constatação do bom trabalho da professora, o tema da redação no ENEM esteve muito próximo das temáticas trabalhadas nas produções propostas pela educadora. Isso pode ser verificado na sessão de observação SOG9.

Nacional do Ensino Médio e obter uma vaga em uma instituição de ensino superior, como estava escrito nas camisetas dos alunos. Assim, assevera Knowles, para uma aprendizagem significativa “o educador de adultos deve estar primeiramente sintonizado com as preocupações existenciais dos indivíduos (...) e ser capaz de desenvolver experiências de aprendizagem que serão articuladas com essas preocupações” (KNOWLES, 1970, p.65). Esta sintonia entre conteúdos e contextos foi mobilizada nas práticas de Gessy e Mercês, dando mostras da importância da contextualização significativa dos conteúdos no ensino de jovens e adultos. Uso o termo contextualização significativa porque contextualizar sem trazer para perto das preocupações dos alunos, sem se importar com suas expectativas de aprendizagem, certamente não surte o mesmo efeito de quando as atividades vão de encontro com as verdadeiras preocupações dos alunos. Atuando desta maneira, com a contextualização dos conteúdos e atividades, as professoras estabeleceram o vínculo do contexto escolar com a realidade concreta dos alunos, de forma que os conceitos ensinados no espaço/tempo de aula, fizeram sentido para os alunos, conseguindo, com suas intervenções, prender a sua atenção e favorecer a aprendizagem de maneira mais significativa.

Como já mencionado em outras oportunidades nesta tese, os alunos da EJA compõem um nicho bem específico de sujeitos com responsabilidades laborais e que se dividem entre o trabalho secular e a escola. São pessoas que frequentemente chegam ao ambiente escolar cansadas física e mentalmente, e por mais que tenham vontade de aprender, enfrentam obstáculos que dificultam a assimilação dos conteúdos trabalhados na sala de aula. Este é um aspecto relevante porque é partindo dessa constatação que foram propostas as situações de aprendizagem na EJA, em grande parte das aulas de Gessy e Mercês. Observando suas aulas, foi possível perceber a preocupação em chamar a atenção dos alunos e mantê-los atentos aos conteúdos do programa de ensino. Como fizeram isso? Entre outras práticas, com expressividade na comunicação, explicitando os conteúdos com entusiasmo e bom humor, sendo convincentes. Senão vejamos, a título de exemplo, dois relatos de trechos das sessões de observação nas aulas de Biologia e Português, que mostraram na prática como as professoras se utilizaram dessas estratégias para cativar a atenção dos alunos:

Exemplo 1

(...) A professora está aparentemente entusiasmada, e da mesma forma que na aula anterior se movimenta pela sala, questiona os alunos sobre alguns conceitos, e também com entusiasmo elogia os acertos dos mesmos. (...) Explana o conteúdo com um sorriso nos lábios (...). A professora é bastante expressiva e brinca com os alunos, os gestos e expressões faciais chamam sua atenção e os mantém atentos (SOM2).

Exemplo 2

(...) A professora entrega uma ficha com resumo da vida e obra de alguns autores, entre os quais Graciliano Ramos. Faz uma empolgante apresentação e demonstra paixão em sua fala, destacando a importância desses escritores para a literatura brasileira. Dá ênfase para “Vidas Secas”, fazendo menção à exploração e miséria imposta ao sertanejo, que não tem outra opção senão fugir na esperança de dias melhores. A empolgação da professora toma conta do ambiente, ao ponto dos alunos começarem a interagir e relacionar os trechos das obras com as dificuldades que enfrentam diariamente em suas trajetórias de vida (SOG1).

Durante a aula do primeiro exemplo, me chamou atenção a expressividade da professora Mercês enquanto explicava os conteúdos, pois não somente falava, mas o fazia com entusiasmo. Além disso, se deslocava pela sala de aula, aproximava-se dos alunos, instigava-os fervorosamente e demonstrava apreço por seus progressos. Mercês sempre se mostrou bem humorada nesta e nas demais aulas, fazia gestos com as mãos, suas expressões faciais eram intensas quando falava, e as brincadeiras faziam parte de seu repertório de simpatia aos alunos. Pela percepção que tive, era uma maneira de cativá-los e mantê-los focados na aula. No segundo exemplo, a professora Gessy, que também fez uso da linguagem verbal e corporal, variava a entonação da voz, utilizava-se de pausas dramáticas enquanto falava e mexia com a emoção dos alunos. Suas ponderações sobre as obras literárias eram feitas com a destreza de quem tinha propriedade e paixão por tudo que expressava. E, assim como chamaram minha atenção, toda a expressividade na comunicação das professoras também, aos meus olhos, tiveram efeito positivo sobre os alunos, os quais se mantiveram atentos e aparentemente interessados no que diziam.

Em suas práticas, Gessy e Mercês atuaram no espaço/tempo de aula de modo semelhante ao que aponta Paulo Freire, quando assinala que “(...) o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim, um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem” (FREIRE, 1997, p. 96). A impressão que tive foi de que a expressividade na comunicação dos conteúdos, nos dois casos, tiveram um propósito comum de atrair as atenções dos alunos, mantê-los concentrados nas discussões e despertar seu interesse para as temáticas estudadas nas aulas. Não constituíram práticas aleatórias, apenas para alegrar a turma, como se as professoras fossem animadoras de auditório, foram ações que cumpriram propósitos pedagógicos na medida em que seduziram os alunos e auxiliaram as professoras no processo de ensino e aprendizagem.

Dada à dinamicidade do espaço/tempo da aula em que nada é permanente ou estático, o que faz desse ambiente um espaço muito suscetível a ruídos, a variação de

estímulos, como como fizeram as professoras Gessy e Mercês, ganha relevância porque contribui para manutenção das condições necessárias para que a aprendizagem ocorra. É nesse contexto que a expressividade na comunicação dos conteúdos, de maneira efusiva e convincente se insere, como auxiliar do processo de ensino e aprendizagem, reduzindo as resistências, sendo atrativa aos alunos, contribuindo para que sintam-se bem no contexto de aula e motivados a aprender. Quando um comunicador, por exemplo, tem total controle e segurança em sua apresentação, mas não demonstra verdade ou mesmo interesse naquilo que comunica, tende a desencorajar o público a permanecer atento à sua fala. Não é diferente no espaço/tempo da sala de aula. Como bem destaca Perrenoud (2000), suscitar nos alunos o desejo de aprender é uma competência necessária ao fazer pedagógico. Isso porque, quando o professor ou professora explana os conteúdos da disciplina sem se preocupar com a forma como se comunica, se não se atenta para a recepção da mensagem por parte dos alunos, corre o risco de fazê-lo no vazio, de perder seu público para outras distrações mais estimulantes. No ensino de jovens e adultos, talvez seja ainda mais necessária essa preocupação com a forma como são trabalhados os conteúdos, tendo em vista os horários noturnos das aulas e o contexto de aprendizagem dos alunos, os quais não possuem disponibilidade integral de tempo para dedicação aos afazeres da escola. O espaço/tempo da sala de aula constitui para esses sujeitos, em grande parte dos casos, o único local que lhes permite, dentro da sua rotina diária, direcionar seus esforços para as disciplinas escolares. O uso de uma comunicação expressiva, pujante, seja ela verbal ou corporal, como fizeram Gessy e Mercês, é importante aliada no processo de ensino e aprendizagem, pois serve de incentivo aos alunos na luta contra o cansaço e a desmotivação.

6.2.4 Da condução do processo avaliativo

Conforme discutido até este momento, a dimensão técnica das práticas das boas professoras foi evidenciada na sua competência para manter o controle de classe, na diversificação das estratégias de ensino e na forma de abordagem dos conteúdos. Mas, entre estas características definidoras da imagem de boas professoras de Gessy e Mercês, relatadas pelos alunos, está a menção ao saber ensinar bem, como alguns deles frisaram. Saber ensinar, entre outras competências, pressupõe, a habilidade de avaliação do processo de ensino e

aprendizagem, por se tratar de uma importante ferramenta na mensuração do alcance dos objetivos de ensino e no direcionamento das tomadas de decisões, o que nos levou querer compreender como as boas professoras mobilizavam esta competência no espaço/tempo de aula.

Compreender como se desenvolve o processo avaliativo é relevante porque ele possibilita ponderações pedagógicas “sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão” (LUCKESI, 2002, p.33). Nessa perspectiva, a avaliação tem a finalidade de “acompanhar, entender, favorecer a contínua progressão do aluno”, constituindo-se como importante aliada de docentes e discentes na tomada de consciência do estágio de desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, servindo de balizadora das ações pedagógicas futuras (HOFFMANN, 2009, p. 78). Em virtude disso, questionamos Gessy e Mercês sobre como realizam as avaliações junto aos alunos da EJA. Visando esclarecer como ocorre a condução do processo avaliativo e como este impacta sobre suas práticas, as professoras explicaram que realizam as avaliações observando critérios quantitativos e qualitativos, conforme determinações das normas estabelecidas pelo sistema de ensino do estado.

Avaliamos por meio de provas e através de aspectos qualitativos, com atividades em sala de aula, às quais damos os “vistos” e recolhemos. Eventos, trabalhos e participação em sala de aula, daí damos as notas para atingir os pontos. Se assistirem às aulas, se participarem, não sairão mal nas provas. Uma coisa leva à outra (Mercês, 2018).

Eu avalio com prova escrita, participação em trabalhos em sala de aula, eu procuro sempre avaliar tanto nas atividades escritas como orais, nos trabalhos em grupo, nos textos que produzem, enfim, de várias formas. E se, às vezes, um aluno não fez a atividade, mas está participando, perguntado, interagindo com o professor..., aquele aluno que vai todo dia, que é pontual..., é um conjunto, além do conteúdo que é avaliado na prova. Mas, não é uma avaliação única, nunca é, nunca consigo fazer. Minha avaliação escrita nunca vale 10 (...), e eu já fazia antes assim, com atividades qualitativas valendo 2, 3 pontos... o estado passou a fazer assim, a mensal é somente qualitativa, com trabalhos e todo tipo de atividade... Soma tudo e dá uma nota, só depois vem a escrita para somar e dividir (Gessy, 2018).

As falas das professoras esclarecem que as suas formas de atuação encontram-se relacionadas às determinações contidas nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica da Secretaria de Educação e Cultura do Piauí (DCEB/SEDUC-PI), conforme explicou a professora Mercês: “O próprio sistema já impõe normas de avaliação. Eu falo do sistema do estado, porque as normas vêm deles”. Para enfatizar as duas perspectivas de avaliação do sistema de ensino, diz a professora Gessy: “(...) no Estado o sistema tem avaliação mensal somente qualitativa”, fazendo referência ao acompanhamento sistemático que fazem durante o

processo de ensino e aprendizagem, demonstrando que, além do aspecto quantitativo realizado ao final do bimestre, obedecem mensalmente critérios qualitativos.

Em ratificação às considerações sobre a avaliação mencionadas por Gessy e Mercês, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCNGEB), “a avaliação do aluno, a ser realizada pelo professor e pela escola, é a redimensionadora da ação pedagógica e deve assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica” (BRASIL, 2013, p. 123). Esta orientação contida nas diretrizes nacionais é confirmada nas Diretrizes Curriculares do Estado (PIAUI, 2013, p.52), que estabelecem que a avaliação da aprendizagem “deve ser entendida como um processo contínuo e sistemático” que considere critérios quantitativos e qualitativos, ocorrendo de três formas: a) Avaliação inicial, com finalidade diagnóstica e com registro em ficha previamente elaborada; b) Avaliação processual, com registros diários para possibilitarem o redirecionamento do processo de ensino e aprendizagem, quando necessário; c) Avaliação de resultado, que ocorre ao final do bimestre, sendo útil para verificar se as aprendizagens ocorreram e também para promoção ou retenção do aluno em cada ano/série.

As sessões de observação confirmaram as explicações das professoras e revelaram como as mesmas trataram dessa questão no decurso de suas disciplinas, sendo possível perceber, em primeiro lugar, a presença da avaliação somativa ou quantitativa, exemplificada na atribuição de notas nas provas bimestrais, nos vistos, nos seminários, apresentações, nas produções textuais, resolução de questões etc. A avaliação é considerada somativa ou quantitativa quando “é utilizada com o propósito de atribuir ao aluno uma nota ou conceito final para fins de promoção”, sendo, dessa forma concebida como instrumento de classificação, “pois consiste em classificar os resultados obtidos pelos alunos ao final de um semestre, ano ou curso, tendo por base os níveis de aproveitamento preestabelecidos” (HAYDT, 2011, p. 220). Este modo de avaliar foi identificado nas práticas das duas professoras e se manifestou sob a forma de registros e atribuições de pontos às atividades realizadas, culminando com a realização de provas bimestrais ao longo do semestre letivo, conforme orientação das diretrizes estaduais.

O modelo de avaliação de resultados (avaliação somativa) adotado na Rede de Educação Estadual do Piauí tem a finalidade de “posicionar o aluno na série/ano de escolaridade, período, etapa ou ciclo, compatível com a sua idade, experiência, nível de desempenho ou de conhecimento”. Neste caso, a avaliação assume o caráter classificatório de

habilitação do aluno para “uma etapa mais avançada de estudos” (PIAUI, 2013, p.20-21). Se pensada como instrumento de mediação e não de finalidade, no sentido de um fim em si mesmo, a avaliação seja ela somativa, diagnóstica ou formativa se destina essencialmente “a subsidiar o professor e a escola no sentido da melhor compreensão dos limites e possibilidades dos alunos e ações subsequentes para favorecer o seu desenvolvimento”, uma avaliação que não se prende ao passado e nas suas consequências para o presente, retratado “no caráter comprobatório” de sucessos e fracassos em uma etapa escolar, mas uma educação que tenha olhar voltado para o futuro, com a finalidade da evolução das aprendizagens dos alunos (HOFFMANN, 2009, p.20).

A avaliação somativa, embora presente nas determinações legais com finalidades classificatórias, cumpre função também diagnóstica, pois permite mensurar o nível de compreensão dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. Se o seu papel é o “de trazer subsídios tanto para os processos de ensino quanto para os de aprendizagem, ela deve ser realizada não só ao término destes processos, mas também enquanto ainda se encontram fluidos e passíveis de modificação” (BLOOM; HASTINGS; MADAUS, 1983, p.22). Quando mobilizada de modo processual e em espaços temporais abreviados, a avaliação somativa se converte em auxiliadora tanto para o ensino quanto para a aprendizagem, uma vez que, deixa de ser praticada apenas como elemento de classificação ao término de um processo mais longo, e passa a dar subsídios aos professores e alunos enquanto o ensino se realiza, dando-lhes tempo para correções de rumos, asseverando, assim, seu caráter processual e formativo (BLOOM; HASTINGS; MADAUS, 1983). Portanto, há que se tomar cuidado com o aspecto de quantificação do processo avaliativo, pois embora seja necessário o seu emprego na sala de aula, em decorrência das exigências de posicionamento dos alunos previstas no currículo escolar, tendo em vista a determinação de quem estará apto a seguir para série ou etapa de ensino seguinte, é bom lembrar que ela não tem uma finalidade em si mesma, é apenas parte de um processo que deve ser desenvolvido ao longo de um período e de maneiras diversificadas, de modo a subsidiar as tomadas de decisões dos professores.

Tradicionalmente, a avaliação é utilizada na escola de modo geral, por professores das mais diversas modalidades e níveis de ensino, apenas ao final de uma “unidade, capítulo, curso, ou semestre, quando já é tarde demais para se modificar qualquer processo, pelo menos naquele grupo específico de alunos”, atribuindo ao desempenho dos mesmos um valor numérico a serviço da classificação, com a finalidade de os promover ou reter em uma série

ou ciclo (BLOOM; HASTINGS; MADAUS, 1983, p.22). A avaliação, no entanto, entendida como uma seta direcional, aponta caminhos possíveis para alcance dos objetivos pedagógicos pretendidos. Para avaliar em uma perspectiva reflexiva com o olhar para o futuro, conforme explica Luckesi (2000, p.4), “o primeiro ato básico é o de diagnosticar, que implica, como seu primeiro passo, coletar dados relevantes, que configurem o estado de aprendizagem do educando ou dos educandos”. É nesse contexto de busca de informações relevantes sobre a aprendizagem dos alunos, para subsidiar intervenções pedagógicas, que se insere a avaliação qualitativa, o segundo tipo avaliação observado nas práticas das professoras Gessy e Mercês, e que também está de acordo com as diretrizes estaduais. Nesta, há o esforço para observação e acompanhamento contínuo dos alunos no decorrer do processo de ensino e aprendizagem, assumindo, portanto, caráter diagnóstico, processual e formativo.

O princípio da avaliação qualitativa diagnóstica foi identificado nas práticas das boas professoras, especialmente quando pretendiam introduzir conteúdos novos, por meio de questionamentos ou atividades que as auxiliavam na compreensão do nível de conhecimento prévio dos alunos sobre os temas propostos. Este aspecto da avaliação também ficou aparente quando a professora Gessy, na primeira sessão de observação, realizou a correção da prova bimestral, retomando e reforçando conceitos pouco compreendidos pelos alunos, ou até mesmo durante as dinâmicas de grupo e apresentações de trabalhos em sala de aula, em que as professoras realizavam anotações sobre os desempenhos dos alunos, as quais foram utilizadas para orientar suas ações posteriores. Além do que fora observado em sala, pode-se perceber o cuidado dessas professoras com a avaliação diagnóstica também nas suas falas, quando afirmam permanecerem em constante processo de reflexão crítica sobre suas práticas.

A sala de aula é muito imprevisível, às vezes você planeja alguma coisa, passa a madrugada planejando e pensando que vai ser a melhor aula de sua vida e quando chega em sala de aula não dá certo. Aí a gente para pra pensar... Qual o problema? Em que errei? (...) Você fica naquela busca por resposta de como atingir mais os objetivos. A gente fica se perguntando se está no caminho certo, se realmente eles estão absorvendo da melhor maneira possível (Mercês, 2018).

Quando faço uma prova, começa daí. Tudo cai na metodologia que às vezes penso não ter sido a certa naquele mês, por exemplo. (...) Eu fico angustiada porque acho que não achei o ponto certo. Ou seja, planejei, fiz tudo o que podia e mesmo assim não obtive êxito. Isso me faz refletir sobre a minha prática, se é a certa... E também, eu demoro muito para elaborar a avaliação escrita, que não é tudo, porque geralmente a avaliação minha não é só escrita, pois todas as atividades em sala de aula eu dou uma nota, mas às vezes tem delas assim (Gessy, 2018).

Embora possa parecer uma afirmação contraditória, em virtude do sentimento de angústia e às vezes de impotência causado pelo insucesso de uma prática, é nesse sentido que

a avaliação diagnóstica conduz a ação docente. Ela é um indicador de alcance de objetivos, que quando bem compreendido, desperta o sentimento de inconformismo, de inacabamento expresso nas falas das boas professoras, suscitando reflexão crítica sobre as próprias práticas, impulsionando e direcionando as intervenções pedagógicas futuras. A função diagnóstica da avaliação objetiva essa análise reflexiva constante das ações “visando detectar desvios e avanços do trabalho docente em relação aos objetivos, conteúdos e métodos”. Por meio desta funcionalidade “a avaliação permeia todas as fases do ensino, assegurando o seu aprimoramento permanente, possibilitando o cumprimento da função pedagógico-didática” (LIBÂNEO, 2006, p. 190). Como bem assevera Luckesi (2000), o ato de avaliar implica em diagnosticar para decidir, e não é possível uma decisão sem um diagnóstico. Ou seja, um diagnóstico sem uma decisão é um processo abortado, ambos se relacionam e interdependem, pois sua função é permitir o crescimento e não a estagnação disciplinadora.

A situação diagnosticada seja ela positiva ou negativa, e o ato de avaliar, para se completar, necessita da tomada de decisão. A decisão do que fazer se impõe no ato de avaliar, pois, em si mesmo, ele contém essa possibilidade e essa necessidade. A avaliação não se encerra com a qualificação do estado em que está o educando ou os educandos. Ela obriga a decisão, não é neutra. A avaliação só se completa com a possibilidade de indicar caminhos mais adequados e mais satisfatórios para uma ação, que está em curso. O ato de avaliar implica a busca do melhor e mais satisfatório estado daquilo que está sendo avaliado (LUCKESI, 2000, p.6).

É preciso pensar a avaliação diagnóstica “como um meio investigativo da aprendizagem para redimensionar o processo tendo em vista garantir a qualidade de ensino para todos” (VEIGA, 1996, p. 161). O diagnóstico, portanto, constitui-se em um fator decisivo no processo de ensino e aprendizagem porque é ele que fornece o panorama da aprendizagem e da efetividade das ações realizadas, munindo os professores das informações necessárias para o planejamento e execução do ensino, possibilitando tomadas de decisões seguras que, se não livres de improvisos, ao menos permite a sua utilização com maior segurança e menor possibilidade de fracasso, assumindo, por consequência, também uma função formativa.

De acordo com o Conselho Nacional de Educação (CNE), a avaliação da aprendizagem na Educação Básica tem caráter formativo, objetivando o crescimento contínuo e permanente do educando durante sua vida escolar. Nos postulados das diretrizes, a avaliação formativa se assemelha à avaliação diagnóstica, visto que também ocorre durante todo o processo educacional e busca “diagnosticar as potencialidades do aluno e detectar problemas de aprendizagem e de ensino”. Além disso, sua função é intervir e direcionar as ações

pedagógicas de maneira imediata, corrigir distorções e sanar dificuldades que alguns estudantes evidenciam. “Quanto mais se atrasa essa intervenção, mais complexo se torna o problema de aprendizagem e, conseqüentemente, mais difícil se torna saná-lo” (BRASIL, 2013, p. 123). Assim, a avaliação formativa visa a intervenção e regulação tanto do ensino, como da aprendizagem.

Durante as sessões de observação, a avaliação formativa emergiu quando as professoras retomaram os conteúdos ao perceberem alguma deficiência na aprendizagem, a exemplo das correções e apresentações de devolutivas das questões erradas das provas,⁴⁴ conforme fez Gessy na primeira sessão de observação. Também no uso do erro como ponto de partida para construção do saber, evidenciando a verificação e controle do rendimento dos alunos em processo, “no decurso do qual vão sendo obtidas informações e manifestações acerca do desenvolvimento das atividades docentes e discentes, atribuindo-lhes juízo de valor”, indicando o grau de alcance dos resultados esperados e orientando as retomadas, manutenções e avanços do processo de ensino e aprendizagem (LIBÂNEO, 2006, p. 190). Sobre esta função da avaliação, as professoras explicaram que a mesma permite a correção de rotas, o que ocorre em virtude da reflexão possibilitada a partir dos rendimentos dos alunos, que as faz redimensionar as práticas na direção dos objetivos almejados.

Eu faço não sei quantas metodologias... Faço de um jeito, faço de outro e quando é no dia da prova o resultado é insatisfatório, e eu vejo que o aluno não conseguiu aprender, aí fico refletindo... Onde foi que eu errei? Será que eu poderia ter usado esta ou aquela estratégia? Quando faço a prova, eu fico me questionando se realmente a questão foi adequada. Até hoje tenho muita dificuldade nesse aspecto, (...) porque nem sempre é possível alcançar todos os alunos e isso me angustia muito e fico tentando melhorar (Gessy, 2018).

Às vezes a gente leva uma coisa e não dá certo e depois aperfeiçoamos e já dá certo. Vou adequando ao tipo de público que é bem diverso. (...). Esta avaliação é constante mesmo quando as coisas dão certo, até porque, sem isso, não existe melhora (Mercês, 2018).

Estas práticas exemplificam bem o que Perrenoud aponta como função básica da avaliação na perspectiva formativa: que é a de regulação das aprendizagens, com a adequação das práticas avaliativas e de ensino, à medida que distorções são identificadas:

Uma avaliação somente é formativa quando se desemboca em uma forma ou outra de regulação da ação pedagógica ou das aprendizagens. No caso mais elementar, ter-se-á, pelo menos, uma modificação do ritmo, do nível global ou do método de ensino para o conjunto de uma turma. O professor que constata que uma noção não

⁴⁴ Especificamente sobre o uso do resultado da prova escrita como elemento de tomada de decisão, não foi possível dimensionar essa categoria na prática da professora Mercês porque não foram realizadas sessões de observação posteriores à prova que permitisse verificar como a docente tratou as respostas dos alunos na mesma.

foi entendida, que suas instruções não são compreendidas ou que os métodos de trabalho e as atitudes que exige estão ausentes, retomará o problema em sua base, renunciará a certos objetivos de desenvolvimento para retrabalhar os fundamentos, modificará seu planejamento didático, etc. (PERRENOUD, 1999, p.148).

A função formativa possibilita instruir o educando dentro dos preceitos curriculares presentes nas diretrizes educacionais de cada sistema de ensino, garantindo o controle pedagógico do ato educativo, o que é feito com a retomada de conteúdos que não foram bem compreendidos, das correções e devolutivas de atividades que demonstram as limitações e os avanços dos alunos em relação a determinado conteúdo de ensino, bem como na utilização dos acertos e dos erros como ponto de partida e não de chegada, compreendendo sua importância como norteadora de professores e alunos na caminhada em busca de uma aprendizagem significativa. Isso é possível porque a avaliação formativa se dá em processo, intervindo durante a formação do aluno, indicando “as áreas que necessitam ser recuperadas, de forma que o ensino e o estudo imediatamente subsequentes possam ser realizados de forma mais adequada e benéfica”. Nesse sentido, avaliação formativa tem como característica a capacidade de determinar em “que medida o aluno dominou os vários elementos de uma hierarquia postulada, de modo a se poder decidir quanto à melhor maneira de se prosseguir a instrução”, para que se alcancem os objetivos pretendidos (BLOOM; HASTINGS; MADAUS, 1983, p.22).

A crítica que se faz à avaliação assenta-se no fato desta ter se tornado ao longo dos anos em nossas escolas, por influência de uma pedagogia ultrapassada e excludente, apenas instrumento de classificação de alunos entre bons e ruins, capazes e incapazes, enaltecendo os primeiros e negando a estes o pleno direito a uma educação integral e de qualidade, vez que tendo apresentado desempenho insatisfatório ao final de um período letivo, simplesmente eram reprovados sem que tivessem a devida atenção por parte dos seus professores, seja por omissão ou mesmo por determinação das instâncias superiores. Apesar das críticas à avaliação, o que se deve levar em consideração é a sua importância dentro do contexto pedagógico. Sem dúvida alguma, a avaliação apenas quantitativa e classificatória traz prejuízos ao desenvolvimento dos alunos, contudo, sua exclusão do processo de ensino e aprendizagem se configuraria, de igual modo, em um grave equívoco que poderia também produzir efeitos catastróficos do ponto de vista educacional, pois tornaria o processo educativo sem parâmetros de análise palpáveis, o que prejudicaria seu direcionamento e a sistematização de propostas de melhorias futuras.

Mais um ponto que não se pode ignorar é o fato de que a “escola cumpre uma função determinada socialmente”, a de introduzir seus membros “no mundo da cultura e do trabalho; tal objetivo social não surge espontaneamente (...), mas supõe as perspectivas traçadas pela sociedade” (LIBÂNEO, 2006, p. 199). Assim, a avaliação serve de referência não somente para a escola, como também para a sociedade, ao esperar que seus membros em formação, sejam crianças, jovens ou adultos, alcancem os objetivos por ela traçados. Nessa perspectiva, a avaliação da aprendizagem escolar, mesmo tendo caráter de controle didático-pedagógico interno, serve para mostrar à sociedade, em geral, os resultados dos investimentos formativos por ela patrocinados e para subsidiar o direcionamento das políticas educacionais.

A avaliação, conforme destacamos até aqui, está a serviço do processo de ensino e da aprendizagem em suas múltiplas facetas, “avalia-se para classificar, avalia-se para diagnosticar, avalia-se para premiar, avalia-se para saber como melhorar” (CATANI; GALLEGO, 2009, p.9-10). São abrangentes as possibilidades da avaliação, mas o fato é que ela permite a mensuração de resultados, tanto do trabalho pedagógico, quanto da aprendizagem dos alunos de maneira a possibilitar investimentos e retornos na direção do alcance dos objetivos desejados, configurando-se como integrante indissociável do processo de ensino e da aprendizagem. O desafio que se impõe, e que foi percebido nas práticas das boas professoras, é o da integração dos seus aspectos quantitativos com os qualitativos, com o objetivo de favorecer a aprendizagem significativa por parte dos alunos. Além disso, essa dinâmica de avaliação “necessita ajustar-se aos percursos individuais de aprendizagem que se dão no coletivo e, portanto, em múltiplas e diferenciadas direções” (HOFFMANN, 2009, p. 78). Desta maneira, embora a avaliação da aprendizagem se desenvolva em um contexto de agrupamento de alunos, cada um deles é sujeito singular e se relaciona com o saber de maneira particular, suscitando dos professores o desenvolvimento de um processo avaliativo que considere as suas particularidades, mesmo em um contexto de ajuntamento e diversidade.

7 DAS DIMENSÕES HUMANA E POLÍTICO-SOCIAL ENQUANTO MOBILIZADORAS DA IDEIA DE BOM PROFESSOR OU BOA PROFESSORA E SUAS MANIFESTAÇÕES NO ESPAÇO/TEMPO DE AULA DA EJA

Quando iniciamos a investigação, intencionando identificar bons professores ou boas professoras em atuação na EJA e compreender que aspectos de suas práticas poderiam ser impulsionadores das avaliações positivas no contexto escolar, questionamos a gestoras e alunos sobre as características que, em suas concepções, eram definidoras da imagem de um bom educador ou boa educadora da EJA, segundo já assinalado. Nos dois casos, as respostas indicaram a existência das três dimensões do processo de ensino e aprendizagem, as quais estamos discutindo até este momento. A primeira delas, a dimensão técnica, conforme explanamos, realça a competência pedagógica docente, ou seja, a capacidade de mobilização no espaço/tempo de aula dos saberes necessários para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem. A segunda dimensão emergida das concepções de gestoras e alunos, e também mobilizada no espaço/tempo da sala de aula nas ações das boas professoras Gessy e Mercês, sobre a qual nos detemos a partir deste ponto, corresponde à dimensão humana das práticas docentes.

7.1 Da dimensão humana das práticas docentes

A dimensão humana das práticas docentes, de acordo com Candau (2012) assevera o aspecto relacional do processo de ensino e aprendizagem, e destaca o componente interpessoal da prática pedagógica como intrínseca ao processo de ensino e aprendizagem na EJA. Esta dimensão tem as relações entre sujeitos como componente inseparável da ação educativa e foi evocada nas concepções de gestoras e alunos, sobretudo, asseverando a afetividade enquanto fator determinante da imagem do bom professor ou boa professora. Nas práticas docentes de Gessy e Mercês, a dimensão humana se manifestou na atenção às particularidades próprias dos alunos jovens e adultos, através do favorecimento do diálogo e da condução do processo educativo em consonância com os ritmos dos alunos.

Quadro 5: Dimensão humana da prática docente

	Concepções das Gestoras	Concepções dos Alunos	Manifestação na Prática Docente
Afetividade	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Bom relacionamento com os alunos; ✓ Valorização das especificidades dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Exercício da autoridade; ✓ Bom relacionamento com os alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Gestão do espaço/tempo de aula em função das especificidades dos alunos: <ul style="list-style-type: none"> • Espaço aberto ao diálogo e respeito aos alunos; • Otimização do tempo e respeito aos ritmos dos alunos.

Fonte: Pesquisador (2018)

As gestoras assinalaram que, no âmbito desta dimensão, a afetividade constitui ingrediente fundamental para o bom andamento do processo de ensino e aprendizagem. Os alunos, por sua vez, apoiaram suas concepções nas experiências cotidianas que tiveram com aquelas que consideravam boas professoras, apontando igualmente a afetividade como um dos fatores de referência para definição de suas escolhas na esfera desta dimensão. A afetividade, por sua vez, surgiu nas falas das gestoras sob a perspectiva do bom relacionamento com os alunos e da valorização das suas especificidades. Já nas percepções dos alunos a afetividade foi evidenciada quando apontaram o exercício da autoridade docente, entendida por estes, como expressão de afeto, e também ao se referirem à maneira cordial como as professoras se relacionaram com os mesmos no espaço/tempo de aula. Quando os olhares se voltaram para as práticas das boas professoras, a dimensão humana se consolidou na gestão do espaço/tempo de aula em função das especificidades dos alunos, o que se percebeu por intermédio da otimização do tempo de aula e do respeito aos ritmos dos alunos.

7.1.1 Da afetividade como expressão da dimensão humana nas concepções das gestoras e dos alunos da EJA

De acordo com as concepções das gestoras, o processo de ensino e aprendizagem na EJA suscita práticas pedagógicas que assegurem aos alunos a aquisição dos conhecimentos disciplinares necessários à sua formação, conforme expuseram na dimensão técnica, mas acrescentam que na EJA deve existir ainda nas práticas de bons professores e boas professoras, a valorização da dimensão humana dos sujeitos jovens e adultos, o que deve ser demonstrado, segundo elas, no afeto nas relações com os mesmos. Na concepção da

coordenadora regional da EJA e da diretora da escola, bons professores ou boas professoras devem desenvolver um relacionamento amistoso e respeitoso, além da valorização das especificidades dos sujeitos jovens e adultos.

Segundo Clarice, o bom professor ou boa professora “precisa desenvolver (...) a forma de relação com o aluno (...), precisa entender porque às vezes o aluno chega atrasado e até por que falta bastante”. Em sua visão, deve haver da parte docente gestos de aproximação com os alunos, dando-lhes atenção e buscando compreendê-los dentro das suas particularidades que, às vezes, os limitam durante o processo de ensino e aprendizagem. Essa forma de relacionar-se com os discentes fica mais clara na concepção da diretora Zefinha, quando acrescentou a necessidade de que se “tenha um bom relacionamento com os alunos”:

Disso nós estamos precisando muito, de um professor que faça com que o aluno se sinta valorizado, que o respeite. (...), que os entenda, que busque compreender as suas vidas, que vá além do conteúdo. Claro, é preciso ter um bom domínio do conteúdo, isto é fato, mas além de ter esse domínio técnico do conteúdo, ele também precisa entender a vida do aluno, entender o seu dia a dia (Zefinha, 2018).

As gestoras advogam que o professor ou a professora deve conseguir estabelecer laços afetivos com seus alunos, laços estes que direcionam a forma como ele trata o conteúdo e nas habilidades de ensinamentos que desenvolve. Entendem que o professor ou a professora que possui um bom relacionamento com os alunos, que compreende suas especificidades, que os valoriza e respeita, que entende os sacrifícios que despendem diariamente para manter os estudos, “se preocupa com as metodologias e propõe formas dialógicas de interação” (CUNHA, 2006, p.150). Suas concepções se assemelham, ainda, ao argumento de Almeida (2004, p.126), segundo o qual “ao professor compete canalizar a afetividade para produzir conhecimento”, utilizando-se do clima afetivo na rotina diária da sala de aula para provocar interesse do aluno. As expectativas de Clarice e Zefinha, em relação ao bom professor ou boa professora da EJA, neste ponto, giram em torno da capacidade de demonstrar empatia, numa sinalização de benquerer aos educandos para, a partir daí, traçar as estratégias de ensino capazes de orientar suas ações ao ponto de propiciar uma aprendizagem mais significativa.

Nas concepções dos alunos, a dimensão humana foi valorizada quando destacaram a autoridade e afetividade na condução do processo de ensino e aprendizagem, bem como no bom relacionamento das professoras desenvolvido com os discentes nas interações pedagógicas no espaço/tempo de aula. No que concerne à autoridade como expressão de afeto, é possível afirmar que possuem esta percepção especialmente sobre Gessy, pois, em todas as suas justificativas relacionadas ao vínculo entre autoridade e afeição, o fizeram

mencionando a professora de Português. Ao esclarecerem as características definidoras das suas concepções sobre o ser bom professor ou boa professora, neste aspecto, deram destaque especial à professora Gessy:

A professora Gessy é (...) exigente, sabe como tratar um aluno (...) e dá um puxão de orelhas quando precisa (Jessica); Gessy (...) é uma ótima professora de Português, não deixa ninguém colar na prova dela. É uma professora maravilhosa (Lucas); A professora Gessy (...) às vezes pega no nosso pé, mas sabemos que é para nosso bem (Marta).

A autoridade indicada nas falas dos alunos, embora tenha uma conotação de domínio sobre o processo de ensino e aprendizagem, semelhante à forma observada na dimensão técnica das práticas de Gessy e Mercês, é entendida não apenas como um instrumento de controle puramente, parte integrante da dimensão técnica que auxilia na gestão do espaço/tempo de aula, mas também compreendida enquanto expressão de afeto, dando mostras de que o professor ou professora, quando exerce sua autoridade sem autoritarismo, é enxergado pelos alunos como alguém que se importa com eles e está comprometido com sua aprendizagem. Em suas explicações, percebemos nitidamente a importância atribuída à dimensão humana para sua aprendizagem, pois conforme mostraram nas justificativas, inter-relacionam autoridade e afetividade, enfatizando o interesse docente por sua aprendizagem.

A simbiose entre autoridade e afetividade, nas concepções dos alunos, ficou mais evidente quando elogiaram a firmeza com que Gessy conduzia o processo de ensino, exigindo deles honestidade, disciplina e esforço, evidenciando que consideram a autoridade como um dos aspectos relevantes para suas definições da ideia de bom professor ou boa professora e estimam, à semelhança do que demonstrou Cunha (20006, p.214), “o professor que é exigente, que cobra a participação e tarefas”. Eles percebem “que isso é também uma forma de interesse, se articulando com a prática cotidiana de sala de aula”. Essa percepção ficou ainda mais aclarada quando alguns disseram escolher Gessy como boa professora por ela ser “exigente”, por dar “um puxão de orelhas quando precisa”, porque “não deixa ninguém colar na prova dela”, ou mesmo porque, “às vezes pega no (...) pé” deles. Manifestando-se desta forma, os alunos reconheceram o exercício da autoridade como componente necessário do seu processo aprendizagem, pois entenderam que as intervenções durante o ensino eram relevantes para que os objetivos educacionais fossem alcançados. Todos estes componentes de controle de classe mencionados, no entanto, não lhes soaram agressivos, foram vistos como parte da rotina necessária para seu “bem”, como enfatizou um aluno.

Em suas concepções, a boa professora Gessy, além de ensinar de forma compromissada, geria bem espaço/tempo da sala de aula, mantendo a autoridade e controle sobre o ambiente, evitando ou amenizando a dispersão e corrigindo distorções de conduta, atuando, portanto, em favor das suas aprendizagens. A autoridade docente, mobilizada sob esse aspecto, cumpre o que Haydt (2011, p. 62), denomina de função incentivadora e orientadora da prática docente “é a autoridade de quem incentiva o aluno a continuar estudando e fazendo progressos na aprendizagem, e a autoridade de quem orienta o esforço do aluno no sentido de alcançar os objetivos por ambos desejados, visando a construção do conhecimento”. E nesse sentido, dão a entender que, quando “os professores abdicam de sua autoridade, isso significa dizer que eles estão contribuindo, dessa maneira, para o crescimento da indiferença em relação ao necessário conhecimento” que precisam ter acesso, por isso, valorizam as correções pedagógicas como sinal de interesse em seu desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem (SOARES, 2012, p. 854).

Ao mesmo tempo em que assinalaram a importância da autoridade, os alunos mencionaram ainda a relevância das interações explicitamente afetivas desenvolvidas no espaço/tempo de aula, como motivadoras de suas escolhas pelas professoras Gessy e Mercês. Este aspecto da prática docente se explicitou mais fortemente quando as afirmações dos alunos foram seguidas de expressões que denotam a existência de um componente afetivo nas ações das boas professoras. Eles deram ênfase à maneira carinhosa como eram tratados, exaltaram os momentos de interação e de boa convivência com as professoras, valorizaram o bom humor docente e a sua disposição para o diálogo respeitoso. Para caracterizar este aspecto das práticas, dizem eles sobre Gessy: Ela “é muito carinhosa”, “gosta de interagir com os alunos”, “sabe como tratar um aluno”, “é meiga”, “é legal, alegre” “ótima pessoa de lidar”, “é amorosa”, “sabe conviver”, “faz perguntas em forma de brincadeira”, “tem uma boa educação com todos alunos”. Em relação à professora Mercês, a adjetivam como querida, tranquila, paciente, legal e alegre. Em ambos os casos, há nas expressões dos alunos o entendimento de que as professoras têm suas práticas eivadas de afeto, e suas justificativas demonstram o “reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade” no processo de ensino e aprendizagem na EJA (FREIRE, 1996, p. 20).

De acordo com o que se observa nas concepções dos alunos, não há, nas práticas de Gessy e Mercês, uma separação entre seriedade docente e afetividade. O que se depreende das falas dos alunos é que enquanto ensinam, se relacionam respeitosamente com os mesmos,

demonstram afeto, mas também exercem com firmeza suas funções docentes. Ao que indicam os alunos, não existe distanciamento entre rigor pedagógico e amabilidade nas ações pedagógicas destas professoras, tampouco, a sua aproximação é entendida como sinônimo de fraqueza, de licenciosidade por parte das mesmas. Ao contrário, o que as concepções dos alunos me mostram é que cultivam um ambiente harmônico em que cada sujeito da EJA é desafiado a compreender seus direitos e estejam dispostos a cumprir com seus deveres, mas o fazem com humanidade. Existe de sua parte, conforme explica Freire, a compreensão de que “o clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico” (FREIRE, 1996, p.36). Desta maneira, autoridade e afetividade se inter-relacionam no espaço/tempo da sala de aula e atuam em favor da “cognoscibilidade”. Estas foram percepções obtidas a partir das concepções dos alunos, contudo, resta-nos elucidar como a dimensão humana se manifestou nas práticas de Gessy no espaço/tempo de aula e compreendermos que aspectos das mesmas são impulsionadores da sua boa avaliação enquanto professoras.

7.1.2 Da mobilização da dimensão humana da prática docente no espaço/tempo de aula

Dadas as características dos alunos da EJA, com suas trajetórias escolares espaçadas e irregulares dentro do sistema de ensino, em virtude de fatores variados, a dimensão humana adquire especial relevância no contexto de ensino desses sujeitos. Buscando elucidar como a dimensão humana emergiu nas aulas de Gessy e Mercês, ao ponto de serem determinantes na constituição da imagem das boas professoras, deslocamos os olhares para a escola, o que nos permitiu compreender que havia, de fato, como mencionaram os alunos, a presença desta dimensão nas práticas das boas professoras, expressada na gestão do espaço/tempo de aula em função das especificidades dos alunos.

Como já aludimos, os jovens e adultos que compõem a EJA são distintos dos alunos das demais modalidades de ensino em decorrência de fatores variados, mas especialmente por não disporem de muito tempo pedagógico fora do contexto escolar, em virtude das atividades laborais que geralmente desempenham. Por conta disso, a organização

e gestão das atividades desenvolvidas no espaço/tempo da sala de aula sofrem impactos decorrentes dessa realidade, especialmente quando professores e professoras estão atentos a esta característica própria dos alunos da EJA. Em virtude dessa compreensão, Gessy e Mercês buscaram organizar situações de ensino que levassem a termo as peculiaridades destes sujeitos, o que dá mostras do porquê foram escolhidas como boas professoras por seus alunos.

A dimensão humana das práticas de Gessy e Mercês, portanto, deram ênfase à afetividade no desenvolvimento das “relações interpessoais (...) aceitando o aluno e compreendendo-o empaticamente (...), para criação de um clima favorável de aprendizagem” (MIZUKAMI, 1986, p.37-38 e 52). Desse modo, a afetividade em suas práticas foi evidenciada na organização e gestão do espaço/tempo de aula em função das especificidades dos educandos, expressa na preocupação com a manutenção do espaço aberto para o diálogo e respeito aos alunos; na valorização e otimização do tempo escolar, com o acompanhamento das atividades realizadas pelos alunos, no respeito aos ritmos de aprendizagens, na descontração do ambiente com brincadeiras e dinâmicas, além da utilização do reforço positivo nas suas estratégias de ensino.

7.1.2.1 Da manutenção do espaço aberto ao diálogo e respeito aos alunos

Tratando da força formadora do diálogo na relação professor/aluno no espaço/tempo de aula, Paulo Freire (1996, p.19) ressalta ser uma pena quando na escola “fala-se quase exclusivamente do ensino dos conteúdos” e se exclui os momentos de informalidade formadora, o que segundo este autor decorre de “uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender” que concebe o contexto escolar como local exclusivo de atividade “ensinante” formal, esquecendo-se que os humanos são seres sociais que ensinam e aprendem nas interações, sejam elas formais ou informais. Em virtude disso, como aponta Brunel (2004), é importante que o professor ou professora da EJA esteja atento para escutar e interagir com seus alunos, e junto a estes, respeitar suas opiniões e falas, de modo que o ambiente escolar seja um local também de aprendizagem de convivência com o outro, em que se respeita e é respeitado.

É importante trazer essa compreensão sobre o processo de ensino e aprendizagem porque o aluno jovem e adulto estabelece relação com os saberes escolares de maneira peculiar em comparação com as crianças e adolescentes, visto que desempenham papéis sociais definidos e estão habituados à dialogicidade em suas interações nos contextos em que estão inseridos, estabelecendo relações em sociedade a partir de princípios democráticos de respeito e de compreensão mútua. Dessa maneira, suas expectativas em relação à convivência com colegas e professores tendem a seguir a mesma perspectiva daquelas fora do ambiente formal de ensino, em que, embora existam momentos de seriedade, há também os de descontração e escuta aos problemas da vida cotidiana.

As professoras são conhecedoras da realidade peculiar que distingue o aluno da EJA e a considera em suas práticas pedagógicas, organizando e gerindo o espaço/tempo de aula em função das especificidades dos alunos, privilegiando o diálogo aberto e respeitoso com os mesmos⁴⁵. Como mencionamos na dimensão técnica, elas diversificam as estratégias de ensino e dão prioridade a atividades que mobilizam as falas dos educandos, a exemplo do que fizeram com uso alargado das aulas expositivas dialogadas, dos seminários, das discussões a partir de temas geradores, das dinâmicas de grupos etc. Um bom exemplo da manutenção do diálogo e do respeito aos alunos foi presenciado na quarta sessão de observação realizada na aula de Mercês, que se iniciou com a correção da tarefa aplicada para casa na aula anterior. Na oportunidade, a professora fez a leitura de cada uma das questões e solicitou que os alunos, espontaneamente, apresentassem suas respostas, as quais eram corrigidas após suas contribuições. Quando respondiam de forma incorreta, eram instigados até alcançarem a resposta satisfatória. Não havia repreensão ou constrangimento aos alunos por conta dos erros, estes eram utilizados como ponto de partida para o acerto. Além do mais, havia elogios quando acertavam e suas respostas corretas eram reforçadas com empolgação por parte da professora. Em virtude das discussões prolongadas, toda a aula se desenvolveu em torno do questionário.

Com perspectiva semelhante, de diálogo e respeito aos alunos, a décima nona aula de Gessy registrada, pretendeu iniciar com a retomada e continuidade de discussões e atividades da aula anterior, com a permanência da estratégia de apresentações das produções dos alunos com auxílio de cartazes colados à lousa. Contudo, ao solicitar que os grupos

⁴⁵ Demais sessões de observação em que as professoras demonstraram esta nuance da dimensão humana (SOG1; SOG3; SOG5; SOG6; SOG9; SOG10; SOG11; SOG14; SOG19/ SOM1; SOM2; SOM4; SOM5; SOM6; SOM7).

retomassem as apresentações, percebeu-se que alguns que estiveram na aula anterior faltaram, gerando apreensão e timidez nos presentes, que se recusavam a apresentarem sem os demais integrantes de seus respectivos grupos. Naquele momento, a professora Gessy interveio incentivando as apresentações, as quais, mesmo timidamente de início, mas motivadas pela professora, acabaram por realizarem-se sem dificuldades aparentes. Após as participações e reflexões realizadas pelos alunos, Gessy fez suas considerações sobre as temáticas e destacou alguns pontos que não foram mencionados nas apresentações. No momento seguinte, a professora finalizou sua fala, naquele instante de aula, parabenizando os alunos por suas evoluções em comparação ao ano anterior que, segundo ela, “em uma atividade semelhante tiveram 15 dias para organizar e apresentar seminários e mesmo assim nem todos conseguiram apresentar. Já nesta, apesar de terem se realizado em menos tempo, todos conseguiram sem grandes dificuldades”. Ao final da injeção de ânimo da professora, a turma reagiu com palmas e gritos de alegria.

O diálogo respeitoso com os alunos ficou evidente tanto em suas ações, como nas explicações que forneceram sobre os motivos de agirem dialogicamente, respeitando os alunos como sujeitos com histórias de vida peculiares e que necessitam de atenção e respeito no espaço/tempo em sala de aula. As professoras são conhecedoras das especificidades dos alunos, por isso privilegiam o diálogo com os alunos, incentivando-os na direção da superação de suas limitações, e fazem esse gesto de maneira respeitosa, preservando e potencializando a autoconfiança dos alunos. A professora Mercês, por exemplo, esclarece que seus alunos são pessoas carentes de atenção, “que às vezes desabafam alguma coisa da vida deles”, por isso a relação professora/alunos é intensa e vai além da mera transposição didática. Há “essa relação de estar conversando com eles, de parar e falar sobre a vida e a realidade de cada um (...), eles gostam disso”.

É possível identificar na declaração da professora Mercês semelhança ao pensamento de Brunel (2004, p.24), quando a autora afirma que, em virtude da maturidade dos alunos, o “professor que trabalha na EJA precisa estar aberto para um ouvir mais personalizado. Levar em conta a idade do aluno, sua condição financeira, seus sonhos, seus medos, sua posição de filho(a), de neto(a), de pai, de mãe, de esposo(a) para poder compreender a sua fala” (p.25). De acordo com o postulado de Brunel, e que também surge na fala de Mercês, na prática docente é salutar que se tenha a preocupação com o estreitamento dos laços entre docentes. Atuando dessa maneira, com a abertura para a conversação franca,

há a demonstração de respeito aos alunos e abre-se caminho para a conquista da sua confiança, o que favorece a percepção do professor ou professora, como alguém que verdadeiramente tem interesse em seu bem-estar. Com isso, é possível que as atividades pedagógicas tendam a se desenvolver mais facilmente, em virtude da existência de uma relação de confiança entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Assim como há, da parte da professora Mercês, o empenho para estabelecer práticas que favoreçam o ambiente de diálogo, respeito e confiança com seus alunos, buscando melhor fluidez do processo de ensino e aprendizagem, pode-se perceber disposição semelhante nas práticas de Gessy. Mas existe ainda outro aspecto mencionado por esta docente que explica como se constroem os ambientes de respeito e diálogo nas suas práticas pedagógicas. Essa nuance fica evidente na fala da professora Gessy ao esclarecer que o diálogo e respeito são expressões de afeto que não se dão no acaso, exigem esforço de sua parte, conforme aclarou:

Trato todos com afeto (...). Tenho também paciência para ouvi-los e suportar, às vezes, muitas coisas que sei que deveria dar uma resposta mais incisiva, porque nem todos são bonzinhos, tem aqueles que te fazem raiva, mas tento me controlar (...). Além disso, procuro falar com todo mundo bem, porque gosto de lidar com gente e encaro como desafio conquistar a confiança deles (Gessy, 2018).

A existência do diálogo e respeito no espaço/tempo de aula, como pondera Gessy, é precedido, em alguns momentos, da renúncia pedagógica do seu direito legítimo de fala, o que dá lugar à comunicação dialógica, visto que, a adoção do silêncio diante de uma provocação, facilita a convivência e abre espaço para que todos se expressem livremente. Nota-se que mesmo sendo paciente e disposta a ouvir, há um misto de emoções que envolvem a relação da professora com seus alunos, de maneira que em dados momentos ela atua contra seus instintos reativos e se mantém focada na tarefa educativa, dialogando e respeitando seus alunos. Parte da compreensão, como defende Freire (1996, p. 50), de que “ensinar exige disponibilidade para o diálogo”, ou seja, testifica que manter o espaço/tempo escolar aberto à dialogicidade não é obra do acaso, mas é fruto da sua disposição pessoal e profissional para exercer bem sua função pedagógica com paciência e respeito aos discentes. Não que esta seja uma atitude confortável é, na verdade, uma demonstração de que “no processo da fala e da escuta a disciplina do silêncio a ser assumido com rigor e a seu tempo pelos sujeitos que falam e escutam é um *“sine qua”* da comunicação dialógica”, como asseverou Freire. Nessa relação o emprego de momentos de escuta dialógica evita cerceamento do direito de fala dos alunos jovens e adultos, o que poderia causar-lhes incômodo e estranheza, distanciando-os da

professora e, por conseguinte, dificultando suas práticas pedagógicas e todo o processo de ensino e aprendizagem. É ainda a comprovação de que o sujeito que fala sabe escutar, “é a demonstração de sua capacidade de controlar a (...) necessidade de dizer a sua palavra”, mas também, o esclarecimento de que é necessário “que quem tem o que dizer saiba, sem sombra de dúvida, não ser o único ou a única a ter o que dizer” (FREIRE, 1996, p.44).

Essa disposição pedagógica para o diálogo é também valorizada nas falas dos alunos, que endossam o posicionamento da professora, mesmo sendo ditas em um momento anterior às entrevistas com as docentes. Ao explicarem porque listaram Gessy como boa professora, os alunos asseveraram sua disposição para o diálogo e a boa convivência no espaço/tempo da aula como fatores determinantes. Disseram alguns deles sobre esta profissional:

Ela é uma boa pessoa, sabe conviver (...) com nós na sala de aula (Adriel); ela gosta de interagir com os alunos (Andrea); ela sabe como tratar um aluno (Jessica); ela é legal, alegre e uma ótima pessoa de lidar (Iza); é uma boa professora (...), e tem uma boa educação com todos os alunos (Lucas).

Tanto as situações postas pelas professoras Gessy e Mercês como as mencionadas pelos alunos, evidenciam com muita clareza o esforço que permeia suas práticas pedagógicas em torno da construção de um ambiente dialógico e respeitoso. Ficam claras as suas opções pela manutenção de um clima em sala de aula amistoso, de diálogo e respeito, em que falam, mas também ouvem, o que significa que há consideração aos alunos, e lhes é facultada a livre expressão no espaço/tempo de aula. Aos alunos é permitida a fala, o diálogo franco, mas isso não significa que momentos de tensões inexistem. Ao contrário, eles são corriqueiros em ambientes democráticos, contudo são contornados como componente intrínseco das relações dialógicas estabelecidas na dinâmica da aula, em que, nem sempre, o que prevalece é o ponto de vista do professor ou professora, mas sim o bom senso nas relações “através do diálogo, do respeito, da confiança” (FURLANI, 2000, p.63).

Gessy e Mercês demonstram ter ciência do quanto o bom relacionamento com os alunos pode ser relevante para o processo de ensino e de aprendizagem, pois cultivaram por meio de gestos e ações, práticas que deixaram claro aos alunos a confiança em suas potencialidades, incentivando-os a trabalhar e produzir. Em ambos os casos, as professoras demonstraram ter compreensão sobre as especificidades dos alunos da EJA e apresentaram otimismo em relação ao desempenho dos mesmos. Esse ponto merece destaque porque o conhecimento dos sujeitos, objetos de suas ações, é fundamental para o planejamento e

estabelecimento das estratégias adequadas a cada situação de ensino dentro do todo do processo educativo. A visão positiva sobre os alunos também é importante porque “o professor que tem entusiasmo, que é otimista, que acredita nas possibilidades dos alunos, é capaz de exercer uma influência benéfica na classe como um todo e em cada aluno individualmente” (PILETTI, 1989, p.19). Atitudes como chegar perto, dar atenção quando solicitadas, atender as demandas sempre que possível, elogiar acertos e corrigir erros com educação e sem arrogância, descontrair o ambiente com brincadeiras oportunas etc. são aspectos das práticas de Gessy e Mercês que corroboraram as falas dos alunos, que as elogiaram por conta da sua disposição à afeição nas relações cotidianas no espaço/tempo de aula.

Paulo Freire (1996, p.19) destaca que poucos são aqueles que compreendem a relevância da afetividade como mola propulsora das aprendizagens no espaço/tempo escolar. Para ele, “às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à assunção do educando por si mesmo”. Desse modo, por mais que exista uma dimensão de autoridade na relação professoras/alunos, quando envolvida em afeição pedagógica, esta é entendida como expressão de cuidado, de preocupação com a aprendizagem. Essa percepção das intervenções pedagógicas como expressão de afeição produz um clima favorável à aprendizagem, de maneira que, mesmo diante de situações que poderiam ser conflituosas, reduz-se o risco de desgaste na relação entre professoras e alunos. E isso é mais facilmente possibilitado quando são mobilizadas práticas pedagógicas que estimulam a interação e patrocinam a boa relação entre os sujeitos no espaço/tempo de aula, o que conseqüentemente traz implicações positivas sobre o processo de ensino e aprendizagem.

7.1.2.2 Da otimização do espaço/tempo de aula e respeito aos ritmos dos alunos

A aula, em síntese, consiste em um momento em que alunos e professores se reúnem com o propósito de estabelecerem relações pedagógicas mediante o cumprimento de atividades concernentes ao conteúdo programático de uma determinada disciplina. Estas podem ocorrer dentro de um espaço físico e temporal circunscrito em um prédio escolar ou

mesmo em tempos e espaços dos mais variados possíveis, inclusive os virtuais, a depender da natureza e objetivos de ensino pretendidos. Contudo, para que as aulas transcorram a contento, depende em grande medida, da forma como são organizadas e da garantia das condições necessárias para que o processo de ensino e aprendizagem se desenvolva satisfatoriamente. No caso específico das aulas observadas no decurso desta tese, existiram dois elementos característicos da dimensão humana das práticas de Gessy e Mercês, que julgamos fundamentais para o sucesso de suas aulas e prováveis impulsionadores das concepções dos alunos que as classificam como boas professoras. O primeiro elemento já mencionamos, e consiste na gestão do espaço/tempo de aula em função das especificidades dos alunos com a promoção do diálogo e do respeito aos discentes no contexto de ensino. O segundo elemento característico da dimensão humana presente nas práticas de Gessy e Mercês, também relacionado à gestão do espaço/tempo de aula, que observamos nas práticas das professoras e que emergiu enquanto expressão da afetividade, consistiu na otimização do tempo da aula e observância dos ritmos dos alunos no direcionamento e condução das práticas docentes.

O tempo escolar, em virtude das heranças históricas relacionadas à organização e gestão dos processos de ensinar e aprender, geralmente “assume um caráter mais normatizado e marcado por regras (...) impessoais”, tendo em vista a garantia do cumprimento dos objetivos previstos nos programas escolares dentro de um período de estudos predeterminado (GALLEGO, 2008, p.26). Por esse motivo, “na escola, há submissão a horários rigidamente demarcados (hora da entrada – sem atrasos! – da saída, do descanso...), há um calendário pré-determinado com dias letivos e datas que devem ser seguidas meticulosamente” (GALLEGO, 2008, p. 197). Contudo, na EJA, essa dinâmica, especialmente por um posicionamento pessoal das professoras, que conhecem mais de perto as realidades dos seus alunos, nem sempre é tão inflexível. Isso ocorre porque os alunos da EJA encontram dificuldades em suas rotinas diárias para dispensar tempo útil às atividades escolares. E, por serem conhecedoras dessas especificidades dos alunos jovens e adultos, mesmo inseridas em um contexto que as impõe a observância de normativas legais, as boas professoras revelaram uma preocupação especial no sentido de proporcionar um ajustamento do seu tempo de ensinar com os tempos de aprender dos alunos, agindo segundo a perspectiva de que mais vale levar em conta, em alguns momentos, “os ritmos dos indivíduos do que os calendários da instituição” (PERRENOUD, 2000, p.61).

Em justificativa à maneira como compreende e atende esta demanda do processo educativo dos alunos da EJA, a professora Gessy esclarece que esses sujeitos, “às vezes, tentam fazer as atividades em casa e não conseguem e, no outro, dia chegam com essas tarefas sem fazer”. Diante disso, afirmou que não cabe insensibilidade de sua parte ao ponto de penalizá-los e reforça que nessas ocasiões tenta mudar o planejamento e valorizar o tempo escolar, sendo “compreensiva com a situação, passando mais atividades em sala do que para casa”. De igual modo, Mercês também argumentou em favor da otimização do tempo de aula, assegurando que os alunos, por “terem que trabalhar, ficam muito corridos e sem tempo para realizarem as tarefas”, e enfatiza que, às vezes, tem de relevar e ser mais flexível “em relação aos prazos e aproveitar ao máximo o tempo em sala de aula porque se não for assim, não funciona”, pois o tempo dos alunos da EJA fora do espaço escolar não está inteiramente reservado para dedicação aos estudos.

Foi corriqueiro observar, por exemplo, que alguns alunos não finalizavam ou mesmo não faziam as tarefas planejadas para casa. Quando isso ocorreu, as professoras mostraram-se solícitas e concederam-lhes mais tempo para a realização das atividades em sala de aula. Percebi essa prática, por exemplo, durante uma das aulas que antecederam o ENEM que, diante da necessidade de apresentação, por parte dos discentes, da tarefa trazida de casa, uma aluna que não a realizou se justificou para a professora Gessy, dizendo: “Professora, tenho o dia muito cheio e isso é o que atrapalha no meu rendimento”⁴⁶. Embora não seja possível afirmar que, de fato, a aluna não dispunha de tempo para realização da atividade em casa, a justificativa apresentada reflete uma característica própria do aluno da EJA, sobre a qual a professora tem conhecimento, que é a pouca disposição de tempo para atividades escolares, o que a impulsionou a valorizar o aproveitamento máximo do espaço/tempo de aula, já que, boa parte desses sujeitos frequentam as aulas no período noturno justamente por trabalharem durante o dia.

Essa mesma disposição para permanência proveitosa dos alunos no espaço/tempo da aula também foi demonstrada nas práticas da professora Mercês que, geralmente, em suas aulas, explicava os conteúdos com sorriso nos lábios e demonstrando interesse nas dúvidas dos alunos explicando calmamente os conteúdos, sem pressa, valorizando o tempo em sala de aula⁴⁷. A exemplo disso, durante o período de apresentações de seminários, alguns alunos tentaram convencer a professora a permitir mais uma apresentação na aula que estava há

⁴⁶ Códigos das sessões de observação em que foram observados os fatos relatados: (SOG8/SOG9).

poucos minutos do fim, porém, esta professora contra-argumentou que os demais grupos ficariam para aula seguinte, pois não havia mais tempo hábil e seria melhor apresentar com calma, já que o “importante é o debate que surge e os conhecimentos gerados pelas discussões”⁴⁸, disse ela.

Observando as práticas das professoras, ficou claro que valorizam o espaço/tempo de aula não apenas como forma de garantia da aplicação do programa escolar dentro do período de tempo pedagógico que dispõem, mas acima de tudo como expressão da preocupação que têm com a aprendizagem significativa de seus alunos. Novamente, as professoras justificam seu proceder didático frente a estes alunos da seguinte maneira:

Temos que ter paciência muito maior com eles, não podemos ser inflexíveis com os prazos, temos que dar tempo a eles. Temos que levar de uma forma diferente do período regular, na EJA os estudos não são sua única prioridade. (...) é o fato de terem que trabalhar, então ficam muito corridos e sem tempo para realizarem as tarefas com mais capricho ou algum trabalho em grupo, porque tem que trabalhar. Por exemplo, quando passo alguma pesquisa para eles fazerem, demoram muito para me entregarem porque não tem como se encontrar para fazerem juntos os trabalhos, e isso é muito complicado para eles. Na EJA é possível trabalhar tudo que trabalhamos no regular: seminários, trabalhos etc., mas de forma diferente. (...) dessa maneira, com mais paciência, dando mais tempo para eles (Mercês, 2018).

Não sei se sou compreensiva demais, se é bom ou ruim, mas com os alunos da EJA a compreensão tem que ser muito maior, porque eles têm uma realidade de trabalhar fora, de não chegar no horário, de não ter tempo para fazer as atividades porque é pai de ou mãe de família. Temos caso de um pai que a mulher abandonou a família e ele cuida sozinho dos filhos, trabalha como pedreiro e chega morrendo de sono, não tem boa visão e não têm condições de comprar óculos, porque tem que alimentar as crianças... e está sentado lá na frente. (...) Então, eu tento mudar o planejamento e valorizar o tempo em sala de aula, tento ser compreensiva com a situação passando mais atividades em sala do que para casa (Gessy, 2018).

Nas percepções das professoras, para boa parte dos alunos da EJA, a dedicação de tempo às atividades escolares representa um hiato na sua rotina diária que frequentemente só é possível quando estão no ambiente escolar, de maneira que a sala de aula constitui-se como um espaço privilegiado de construção do saber para estes sujeitos. Ao que seus esclarecimentos indicam, Gessy e Mercês, partem do pressuposto que, embora exista um programa escolar que deve ser contemplado em um tempo predeterminado, “todo aluno tem uma história pessoal (...), tem um corpo que pode estar cansado e que precisa ser entendido com as condicionantes que lhes são próprias” (MEIRIEU, 2005, p.86), por isso, asseverando a dimensão humana de suas práticas, preferem organizar e gerir suas ações em função das especificidades dos alunos, com o desenvolvimento de atividades pedagógicas relevantes e que respeitem suas peculiaridades. Nesse contexto, Gessy e Mercês veem na otimização do

momento da aula a oportunidade para o aproveitamento do período escolar de maneira mais produtiva, potencializando as interações pedagógicas com dedicação máxima às atividades de ensino e de aprendizagem no espaço/tempo de aula, na expectativa do suprimento da carência de tempo de seus alunos fora do contexto escolar.

Essa noção da necessidade de tornar a permanência dos alunos no espaço e tempo da aula produtiva foi por mim compreendida como tentativa de adequação da temporalidade programática que rege as suas condutas pedagógicas à "temporalidade do aluno que aprende", conforme aponta Meirieu (2005, p. 85). Em virtude disso, preferem efetivar a condução das atividades de maneira cadenciada e sem aparente preocupação exagerada com a "temporalidade programática", realizando retomadas constantes durante as explicações dos conteúdos, bem como o desenvolvimento de atividades que normalmente seriam realizadas em forma de "deveres de casa" no decurso da aula, tornando o período de convivência com esses alunos mais fértil do ponto de vista pedagógico. Logicamente, não é sempre que o tempo de aula é bem aproveitado, há dias em que as estratégias adotadas não são tão produtivas do ponto de vista da otimização do tempo no contexto escolar. Houve momentos durante as sessões de observação que interrupções foram ocasionadas por circunstâncias que fugiram ao controle das professoras, como o caso da uma aluna grávida que passou mal na aula da professora Gessy⁴⁹, ou mesmo quando o espaço/tempo da aula foi solicitado para pesquisas, como a realizada por alunos do PIBID⁵⁰, forçando pausas nas atividades planejadas pelas professoras.

Além das interrupções indesejadas existiram ainda estratégias empregadas que, ao menos aparentemente, foram pouco produtivas. Em uma das sessões de observação, por exemplo, a professora de Biologia adentrou à sala de aula, fez a chamada e logo em seguida iniciou um conteúdo complementar, em forma de exercício escrito na lousa. A estratégia adotada, no entanto, tomou bastante tempo, pois rapidamente as questões eram escritas na lousa, mas os alunos copiavam muito lentamente, de maneira que esta opção metodológica terminou por ocupar o tempo da aula inteira. Especificamente neste caso, a aula poderia ter sido mais dinâmica e o tempo melhor aproveitado se a professora tivesse providenciado a atividade xerocopiada e trabalhado as questões em sala de aula de maneira mais dinâmica, porém, provavelmente por conta dos custos que isso geraria, não o fez. Há, no entanto, que se valorizar neste episódio o compromisso da professora com a aprendizagem dos alunos,

⁴⁹ (SOG1) Sessão de observação em que ocorreu o episódio da aluna grávida.

⁵⁰ (SOG17/18) Sessão de observação em que ocorreu a interrupção da aula.

expresso no esforço da mesma para possibilitar a ampliação de acesso a novos conteúdos, visando suprir as carências do programa de ensino da EJA que é bastante resumido.

Além dos acontecimentos relatados, os quais mostram que “nem tudo são flores” nas práticas das boas professoras, mas sobre os quais não me alonguei por uma opção metodológica, houve ainda casos em que as docentes tiveram que faltar às aulas por conta de atividades desenvolvidas com alunos de outra instituição de ensino, no caso de Gessy, ou mesmo por problemas de saúde, ocorrido com Mercês. Em suma, embora o direcionamento metodológico desta investigação tenha contemplado as práticas bem sucedidas dessas que foram estimadas como boas professoras, considero importante apontar esses aspectos de suas práticas docentes para demonstrar que bons professores e boas professoras não são bons ou boas por acertar sempre, mas porque, conscientes de suas responsabilidades como profissionais da educação e como sujeitos de transformação social, estão sempre analisando e refletindo sobre suas atuações, de modo que as ações subsequentes possam ser mais acertadas em relação àquelas que consideraram infrutíferas ou pouco produtivas, como indicaram as professoras ao mencionarem que refletem constantemente sobre suas ações no espaço/tempo de aula. Este, creio, seja um diferencial dessas professoras, pois demonstraram consciência do “inacabamento” e da imperfeição de suas ações pedagógicas, o que as fez querer buscar novos caminhos, novas possibilidades para o processo de ensino, vislumbrando aprendizagens mais significativas e perenes por parte de seus alunos.

De modo geral, a dimensão humana, expressa na afetividade das práticas das professoras Gessy e Mercês, foi identificada na manutenção do diálogo e do ajustamento do espaço/tempo da aula às especificidades dos alunos, quando realizam acompanhamento sistemático das atividades, mantendo-se física e emocionalmente perto e gerindo a evolução dos mesmos, de acordo com os ritmos de cada um no decorrer das atividades escolares, movimentando-se entre as carteiras observando-os durante a realização das tarefas, reforçando positivamente seus desempenhos, fazendo-os perceber não apenas suas limitações, mas, sobretudo, seus progressos, deixando claro a eles a necessidade de melhorias a serem buscadas, mas enfatizando os avanços significativos já alcançados. Cabe lembrar, além disso, que se observarmos os resultados desta investigação com um olhar mais atento, perceberemos que a amorosidade docente não excluiu o rigor técnico, ou mesmo a hierarquia e disciplina escolar, ao contrário, serviu de complemento, facilitando o processo de ensinar e aprender. Atuando desta maneira, abrindo espaço para uma abordagem pedagógica mais personalizada,

baseada no respeito e confiança entre quem ensina e quem aprende, Gessy e Mercês tornaram o espaço/tempo de aula mais agradável e menos pesado aos alunos, possibilitando aprendizagens mais significativas, pois as ações técnicas e objetivas foram acompanhadas de gestos de aproximação humana, próprios de quem de fato se importa e quer a evolução dos seus alunos.

7.2 Da dimensão político-social das práticas docentes

A terceira e última dimensão das práticas docentes que abordamos a partir deste ponto, a político-social, versa sobre a função política e social do processo educativo e ressalta o papel transformador da educação no contexto da EJA, com a mediação de saberes e a busca do desenvolvimento integral do estudante, tendo como princípio, conforme consta na proposta curricular para educação piauiense, a formação de sujeitos “autônomos, conscientes e críticos, por meio da troca de informações e experiências que possibilitem o desenvolvimento de competências necessárias para a vida e vivência plena da cidadania(...)” (PIAUÍ, 2010, p.23). Esta dimensão esteve presente nas perspectivas dos três grupos de sujeitos investigados, com cada um destes, porém, expressando-a, a partir das suas visões sobre as realidades que os cercam, asseverando, sobretudo, o caráter ético da prática docente no processo de ensino e aprendizagem.

Quadro 6: Dimensão político-social das práticas docentes

Ética Profissional	Concepções das Gestoras	Concepções dos Alunos	Manifestação na Prática Docente
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Desenvolvimento integral do aluno; ✓ Envolvimento com as atividades escolares. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Compromisso com a aprendizagem do aluno. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Desenvolvimento integral do aluno: <ul style="list-style-type: none"> • Autonomia; • Criticidade.

Fonte: Pesquisador (2018)

No quadro acima, organizamos a dimensão político-social em três perspectivas de análises, nas quais apresentamos como cada uma destas emergiu durante o processo investigativo. Na primeira e segunda perspectivas, enfatizamos as concepções das gestoras e alunos em torno da ideia do bom professor ou professora, o que nos permitiu entender que há,

em ambas as concepções, um elemento comum, o qual corresponde à defesa do compromisso docente com suas atribuições de ofício associado ao componente político e social inerente a este, ao qual denominamos de ética profissional. Ademais, seguindo a lógica de investigação presente nas duas primeiras dimensões, na técnica e humana, realizamos sessões de observação nas aulas das educadoras que vieram a ser indicadas como boas professoras, para compreendermos como os elementos presentes nas concepções das gestoras e alunos se manifestariam, ou não, nas suas práticas. Durante as sessões de observação, foi possível identificar a presença da dimensão político-social nas práticas docentes, demonstrada no compromisso das professoras Gessy e Mercês com suas funções de ofício, o que fizeram em consonância com as concepções das gestoras e alunos, tendo atuação pedagógica ética, política e socialmente engajada na direção do desenvolvimento integral dos alunos, conforme demonstraremos a seguir.

7.2.1 Da dimensão político-social das práticas docentes nas concepções das gestoras e alunos

Conforme se observa no quadro apresentado anteriormente, nas concepções das gestoras, a figura do bom professor ou boa professora está relacionada à ética profissional, categorizada sob duas perspectivas: compromisso com a escola e com a formação integral do aluno. A primeira, associa ética profissional à conduta responsável frente às atribuições profissionais junto à instituição escolar e se aclarou por meio da fala da coordenadora Clarice, ao enfatizar que o “bom professor deve ser um profissional comprometido, responsável e assíduo”, bem como a partir da concepção da diretora Zefinha que, em sentido semelhante, afirmou que “o bom professor é (...) ético, compromissado”, alguém disposto a “colaborar e ser amigo da escola, aberto e compreensivo, que tenha disponibilidade para ajudar a escola (...), e que doem o seu tempo”. Acrescenta-se a esta o reforço à ideia de bom professor ou boa professora, tendo como princípio a conduta profissional responsável em torno do desenvolvimento dos alunos. Nesse sentido, Clarice destacou que o bom professor ou boa professora “deve respeitar o conhecimento que o aluno traz do seu dia a dia, fazendo com que ele seja um ser pensante, crítico e produtor do seu próprio conhecimento”. Sobre este aspecto da prática docente, Zefinha pontuou “que precisa ser alguém que não tenha preguiça, que não meça esforços (...) para ver o sucesso dos seus alunos”. Desse modo, a dimensão político-

social das práticas docentes surgiu, especialmente nas concepções das gestoras, como componente indispensável para o educador ou educadora de jovens e adultos, evocada, sobretudo, para reforçar a necessidade de uma atuação pedagógica que contemple a formação integral dos alunos, e que contribua para o desenvolvimento de sua autonomia e visão crítica sobre as realidades que os cercam, mas também na defesa do engajamento dos professores nas atividades escolares que extrapolam o contexto de aula, como parte do compromisso ético e político-social daqueles preocupados com o sucesso dos alunos, empenhando-se em prol do bem da comunidade escolar como um todo.

Possivelmente, foi partindo dessa compreensão que uma das gestoras apontou como características do bom professor ou boa professora da EJA o respeito aos conhecimentos prévios dos alunos e o compromisso com sua transformação político-social, possibilitando o desenvolvimento do pensamento autônomo e visão crítica da realidade. Esta é uma compreensão que encontra sustentação nas diretrizes curriculares do estado do Piauí, que orientam a efetivação do trabalho pedagógico centrado no “aproveitamento das experiências de vida e nos conhecimentos construídos a partir dela”, vislumbrando o “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (PIAUI, 2013, p. 37). Outro aspecto relacionado à dimensão político-social presente na fala da segunda gestora, se concentra no dever ético do professor em relação à escola não apenas como parte da ação docente no espaço/tempo da sala de aula, mas como elemento integrante de toda a sua prática pedagógica de maneira mais ampla. Em sua concepção, os bons professores ou boas professoras devem ser comprometidos, colaborar com a transformação da realidade escolar e se disponibilizar a enfrentar os desafios postos a todos os membros da comunidade escolar. Na sua ótica, apesar das atividades que já são próprias do fazer pedagógico, são considerados bons ou boas, aqueles ou aquelas, que se dispõem a agir em favor do desenvolvimento da escola e do aluno, mesmo que daí não advenham dividendos financeiros. As concepções das gestoras vão, portanto, ao encontro à ideia apresentada por Candau (2012, p.16), em que a autora compreende esta dimensão político-social como inerente à prática pedagógica que, “querendo ou não (...), possui em si uma dimensão político-social”, o que impele os professores a lançarem mão de práticas engajadas política e socialmente, visando à transformação dos sujeitos e dos contextos em que estão inseridos.

Nas concepções dos alunos, em comparação às apresentadas pelas gestoras, a dimensão político-social é revelada menos no caráter do desenvolvimento integral, entendido como construção da autonomia e visão crítica do mundo, e mais nas características que demonstraram o compromisso das boas professoras com seu dever de ofício nas interações pedagógicas no espaço/tempo de aula, sendo, portanto, compreendida também enquanto dedicação com a suas aprendizagens, o que novamente conduziu a categorização na direção da ética profissional, à medida que os discentes foram enfáticos ao firmarem suas concepções nas experiências que tiveram com as professoras durante o período letivo:

Escolho a professora Gessy, pela dedicação (...), ela é muito (...) dedicada (Marla); A professora Gessy (...) se dedica ao máximo para que o aluno aprenda (Ana); A professora Gessy é aplicada, responsável (...) (Jessica); Gessy é uma ótima professora, por se dedicar com nossa aprendizagem (Cleide); Escolho a professora Gessy, (...) ela é dedicada, (...) e se preocupa muito com seus alunos (Silvio).

Mercês (...) se preocupa com o aprendizado dos alunos (Cleide); A tranquilidade e a paciência da professora Mercês (Silvio); Mercês é uma ótima professora, não tem preguiça de ensinar os alunos (...) (Iza); A professora Mercês (...) é muito paciente com todos (...) nos ensina com muita paciência (Marta).

Para os alunos, a dimensão político-social se relaciona com os posicionamentos das gestoras, sobretudo no que tange à atuação comprometida com suas aprendizagens e, portanto, com seu desenvolvimento integral, o que é indicativo de uma atuação ética por parte das boas professoras, que se esforçam para desempenharem bem suas funções pedagógicas. A especificidade das falas das gestoras em relação ao que pensam os alunos está no fato destes centrarem suas percepções no aspecto humano-pedagógico das práticas docentes, sem aparentemente levar em consideração o viés político e social do processo de ensino e aprendizagem especificamente. Expressões como: “paciência”, “tranquilidade”, “dedicação”, “é aplicada”, “responsável”, “não tem preguiça de ensinar”, “se preocupa”, são confirmatórias de que avaliaram como positivas as práticas pedagógicas que expressaram o engajamento docente com seu dever de ofício, ensinando os conteúdos, mas que também se preocupando verdadeiramente com o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Analisando as concepções das gestoras e alunos conjuntamente, observa-se que há uma expectativa no caso das primeiras e uma constatação nas percepções destes de que os bons professores ou boas professoras possuem ética profissional, expressa na conduta responsável, no compromisso com aprendizagem dos alunos, no envolvimento com as atividades escolares, bem como no engajamento em prol do desenvolvimento integral dos alunos. Nas concepções de ambos, bons professores ou boas professoras cumprem de maneira

responsável com suas obrigações de educador, agindo com retidão ética, respeitando as normas da instituição e tendo o devido compromisso no desempenho das funções que ocupam. Não há para os alunos, ao menos não no conjunto de respostas concedidas nesta investigação, uma aparente preocupação específica com o papel político-social como fator determinante da constituição do perfil de um bom professor ou boa professora. Esta é uma demanda que surge mais claramente nas falas das gestoras, os alunos estão mais propensos em valorizar a dimensão humana do professor que zela pelo seu bem aprender e que é ético no cumprimento dessa função, dedicando-se a esta tarefa com esmero. Logicamente, como mostraram as sessões de observação, os comportamentos das professoras manifestaram sua postura político-pedagógica, mas, esta, ainda não é suficientemente compreendida pelos alunos, não faz parte fundamental da sua percepção do bom professor ou boa professora.

O que se depreende das concepções dos alunos é que, para eles, bom professor ou boa professora é quem acredita nas suas potencialidades, “que está preocupado com sua aprendizagem e com seu nível de satisfação” que suas ações demonstram interesse em seu desenvolvimento, que leva em consideração suas especificidades, seus tempos e modos de aprender variados, e não apenas mera explanação mecânica e desinteressada dos conteúdos (CUNHA, 2006, p. 150). As gestoras, no entanto, se firmam na ideia de que o bom professor ou boa professora da EJA tem o dever ético de dar suas aulas, de realizar sua tarefa docente, mas esse dever não se encerra nas atividades realizadas entre as paredes da classe, dizem respeito também às atitudes do educador frente à amplitude do contexto educacional, que ultrapassa o domínio do conteúdo e desempenho satisfatório na mobilização de estratégias de ensino em sala de aula, mas deve se manifestar também no alinhamento do seu dever de ofício com a função político-social, colaborando com o projeto de desenvolvimento integral dos alunos e crescimento da escola, e não apenas no âmbito do espaço/tempo da aula.

Diante do que revelaram gestoras e alunos, em relação às suas concepções sobre a dimensão político-social das práticas do bom professor ou boa professora, realizamos sessões de observação nas aulas e entrevistas com as professoras Gessy e Mercês, para averiguarmos a existência desta dimensão em suas práticas e compreendermos como e por que se manifestou a ponto de impulsionar as boas avaliações por parte dos discentes, os quais formaram suas concepções a partir das interações com estas profissionais no espaço/tempo de aula.

7.2.2 Da dimensão político-social nas práticas das boas professoras espaço/tempo de aula

Ao estabelecerem o perfil do bom professor ou boa professora, além da competência pedagógica, as gestoras destacaram nesta dimensão a conduta responsável e o papel político-social no cumprimento de suas atribuições profissionais como fator determinante para definição do professor ou professora ideal. Nas avaliações dos alunos nota-se uma perspectiva semelhante que aponta a ética profissional, entendida como o compromisso com a sua aprendizagem, também entre os fatores relevantes para as suas escolhas. Em virtude disso, procuramos explicitar como os aspectos almejados pelas gestoras e expressados pelos alunos se manifestaram no espaço/tempo da sala de aula, nas práticas de Gessy e Mercês. Cabe ressaltar, todavia, que as práticas das professoras nos permitiram indicar a existência do compromisso político-social demonstrado no engajamento com o desenvolvimento integral dos alunos, não apenas nesta última, mas também, no decorrer das três dimensões apresentadas nesta tese, o que fizeram mediante a explicitação clara dos objetivos e atividades propostas, na adequação dos conteúdos às reais necessidades dos alunos, na organização de aulas de revisão, além das várias demonstrações do envolvimento ético das educadoras com o processo de ensino e aprendizagem, a exemplo do controle de classe, da diversificação das estratégias de ensino, na forma de abordagem dos conteúdos, na condução do processo avaliativo, no bom relacionamento e valorização das especificidades dos alunos, além da preocupação com o desenvolvimento da autonomia e criticidade, melhor delineados nesta terceira dimensão.

Quando os olhares se voltaram para o fazer docente no espaço/tempo da aula, as características atribuídas à figura de um bom professor ou boa professora, indicadas pelas gestoras e justificadas pelos discentes, foram encontradas nas práticas das professoras Gessy e Mercês, traduzidas na dedicação de tempo ao estabelecimento de atividades que possibilitaram aos alunos o seu desenvolvimento integral, alinhando a aquisição dos conhecimentos próprios das disciplinas com aqueles relacionados ao aspecto político e social da formação discente, proporcionando-lhes momentos que favoreceram o desenvolvimento de uma visão crítica de mundo e a conquista da autonomia. E como o fizeram? Quais as justificativas dadas por Gessy e Mercês sobre seu engajamento com o aspecto político e social das suas práticas?

Foi possível verificar o compromisso político-social com a aprendizagem dos alunos, por exemplo, na primeira sessão de observação da aula de Português quando, após entregar os resultados da avaliação escrita bimestral, a professora Gessy corrigiu cuidadosamente as questões de maneira dialogada com os alunos. Isso porque, ao final da devolução da mesma, abriu espaço para considerações sobre as questões corretas e incorretas com participação ativa dos discentes nesse processo, por meio da leitura e comentário em cada uma das questões. Nesta ocasião, após as manifestações dos alunos a professora explicou como deveriam ser respondidas corretamente, evidenciando que o ensino dos conteúdos não se encerrava na aula anterior à prova, mas apresentava-se como um processo contínuo de construção de conhecimento. Tal premissa foi reforçada na fala de um aluno que, ao perceber seu erro em um dos itens, expressou: “Depois dessas explicações de hoje, não erro mais essa questão”. Chegou a esta conclusão porque compreendeu as colocações da professora que, com tranquilidade e bom humor, claramente fez uso das respostas dos alunos para confrontá-los com seus erros e acertos, objetivando consolidar os saberes adquiridos e redirecionar as aprendizagens.

Essa não foi uma situação nova, jamais prevista nos manuais didáticos, pelo contrário, é premissa básica de qualquer atuação docente bem intencionada, que mostra o quão relevante é a ação comprometida do professor no processo de ensino e aprendizagem. O proceder ético, com respeito à premissa de retomada de conteúdos para superação de *déficit* de aprendizagem, foi, neste caso, fator decisivo para que os erros dos alunos fossem transformados em um encontro com o saber, o que a professora fez estimulando-os a encontrar as respostas às questões de maneira autônoma, instigando-os durante as discussões⁵¹. Do contrário, caso a professora se furtasse ao seu dever ético de ensinar bem, aquilo que o instrumento de avaliação diagnosticou de nada valeria, no máximo serviria ao propósito equivocado de classificação e retenção dos alunos que porventura tenham se saído mal na avaliação. E, embora esta tenha sido uma situação pedagógica que poderia servir de exemplo especialmente para tratar da função formativa da avaliação, preferi dar-lhe destaque neste ponto das discussões para exemplificar a relevância do compromisso ético com a aprendizagem dos alunos, a partir de uma situação real, que mostrou o resultado imediato da ação comprometida da professora no espaço/tempo de aula, trazendo também clareza sobre as

⁵¹ Demais sessões de observação em que foram observadas situações de ensino representativas do compromisso de Gessy com a aprendizagem autônoma dos alunos (SOG3; SOG8; SOG9; SOG10; SOG12; SOG15/16; SOG17/18).

concepções dos alunos ao valorizarem a dedicação docente no processo de ensino e aprendizagem.

Um segundo aspecto das práticas dessas professoras que corrobora seu comprometimento com a função político-social da profissão docente, e que merece destaque, diz respeito ao esforço em torno da construção de uma visão crítica de mundo e do desenvolvimento da autonomia de seus alunos. No período das sessões de observação, por diversas vezes, as professoras expressaram aos alunos que, por sua vez, pareciam ignorar este aspecto de sua formação, a relevância da autonomia no desempenho das tarefas escolares e nas decisões cotidianas. Sobretudo, ambas as docentes asseveraram em suas práticas a necessidade de uma visão de mundo mais crítica e menos conformada com as injustiças, incentivando-os na direção da assunção de seus papéis na transformação de suas realidades sociais. O esforço em torno do desenvolvimento da autonomia e visão crítica da realidade fora traduzido no estabelecimento de estratégias de ensino que estimularam o diálogo e análise crítica da realidade, mediante debates em torno de temáticas sociais, nas leituras e interpretações de textos, e no incentivo à busca por respostas de maneira autônoma diante das questões postas em sala de aula. É possível citar, como exemplo, a disciplina de Português, ainda na primeira sessão de observação, na qual a professora fez uso do trecho do romance de Graciliano Ramos (*Vidas Secas*) para relacioná-lo à vida cotidiana dos alunos e aos desafios que enfrentam diariamente. Na ocasião, abriu espaço para o debate franco, mostrando seu ponto de vista, mas também franqueando as argumentações com os alunos.

Mais uma mostra da observância da criticidade nas práticas docentes foi presenciada na nona sessão de observação, também de Gessy, em que a professora trouxe um texto motivador (aos moldes do ENEM) para orientar uma produção textual preparatória às vésperas do Exame Nacional do Ensino Médio. O texto em questão tratava da relevância da educação diante das desigualdades sociais existentes no Brasil, tendo como auxiliar uma charge que ilustrava um homem bem vestido oferecendo esmola para uma criança de rua, que após receber a oferta, agradeceu a gentileza do transeunte, mas enfatizou que precisava mesmo era de educação. Esta temática obviamente fazia uma crítica social em relação a setores da sociedade que são alijados do seu direito à educação, o que demonstrou a preocupação da professora em preparar os alunos para diferentes questões que permeiam a sociedade e propiciar-lhes momentos reflexivos que possibilitassem a construção de uma visão de mundo crítica, auxiliando-os nas tomadas de decisões conscientes.

Conduta semelhante foi observada na disciplina de Biologia, na quinta e sexta sessão de observação, com a divisão da turma em grupos para debaterem temáticas relacionadas à saúde pública, o que desencadeou momentos ricos de discussões e a conscientização da necessidade de mais investimentos e cuidados por parte do poder público com o sistema de saúde. Na ocasião, o primeiro grupo abordou a Saúde Pública no Brasil, com ênfase no saneamento básico, na saúde de pessoas com deficiência, no direito do cidadão à saúde e no dever do Estado em promovê-la. Apesar de uma aparente limitação na exposição do conteúdo, que inicialmente se resumiu à leitura de textos, no decorrer da apresentação os alunos começaram a discutir e levantar questionamentos, se posicionando criticamente sobre a situação da saúde brasileira e também em seus contextos locais. Nesse momento as discussões se avolumaram, e boa parte da turma também contribuiu dando exemplos e demonstrando indignação com a precariedade do sistema de saúde, o que atinge, especialmente, as pessoas de baixa renda, enfatizaram. A professora ampliou a discussão e destacou que os alunos eram fundamentais para superação das limitações e descaso na gestão da saúde pública no Brasil, se manifestando, exigindo investimentos e comprometimento por parte da classe política. Apontou, ainda, que as discussões em sala eram importantes, mas cada um deveria ser um agente fiscalizador no dia a dia, estimulando, desta forma, o desenvolvimento do pensamento crítico/reflexivo e a autonomia dos seus alunos.

Até aqui tivemos evidências do compromisso ético das professoras Gessy e Mercês, que demonstraram em suas práticas a preocupação com o desenvolvimento integral dos alunos, por meio de atuações pedagógicas engajadas em torno do desenvolvimento da autonomia e visão crítica de mundo. Este espírito comprometido com a formação integral dos estudantes da EJA, observado nas práticas das boas professoras, demonstra que elas atuaram em consonância com as Diretrizes Curriculares Gerais da Educação Básica (DCNGEB), as quais preconizam “processos capazes de gerar sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida” (BRASIL, 2013, p.16). Mas, além disso, Gessy e Mercês, cada uma em sua disciplina e à sua maneira, revelaram especial atenção em relação às limitações presentes no currículo escolar dos alunos jovens e adultos, tendo em vista que os mesmos estavam cursando o Ensino Médio e muitos deles demonstravam intenções de avançarem os estudos até o Ensino Superior, conforme já mencionamos, e a exemplo do que foi presenciado na segunda aula de Biologia, quando a professora promoveu a adequação dos conteúdos do programa escolar às reais

necessidades dos alunos. Na ocasião, Mercês apresentou conteúdos adicionais aos previstos no livro didático e realizou atividades semelhantes àquelas que geralmente ocorrem no ENEM, em resposta aos anseios dos estudantes de aprovação neste exame, o que estava presente em uma frase escrita nas camisetas dos mesmos⁵², e também à insuficiência dos conteúdos delineados no programa de ensino, os quais pareceram aos olhos da professora, escassos para aqueles que pretendiam realizar a prova nacional. Este exemplo destacou claramente o compromisso ético de Mercês com uma aprendizagem significativa e asseveradora da função político-social da prática docente, o que também ocorreu com Gessy, nos exemplos citados acima.

Diante das demonstrações de como a dimensão político-social fora mobilizada por Gessy e Mercês no espaço/tempo de aula, restava-nos, ainda, aclararmos o porquê das suas práticas engajadas neste sentido, o que nos levou a compreendermos que, embora múltiplos fatores externos à escola influenciem direta ou indiretamente o processo de ensino e aprendizagem do sujeito jovem e adulto, é o professor que está imediatamente ligado ao aluno, que conhece suas potencialidades e limitações, portanto percebe o que de fato desperta seu interesse. Logo, conhecedoras dessa realidade de distanciamento do aluno idealizado nas políticas e o aluno real presente no espaço/tempo de aula é que as professoras atuaram na intenção de atenuar as consequências dessa visão distorcida sobre os estudantes da EJA. Assim, as atuações das docentes apresentaram-se como preponderantes na aquisição dos conhecimentos escolares, por parte de seus alunos, de maneira significativa, aliando os conteúdos pensados em contextos mais amplos de elaboração de políticas de inclusão, os quais se expressaram no currículo escolar, com aqueles que os alunos realmente necessitavam e se interessavam. Nesse contexto, a dimensão político-social surgiu como elemento reorganizador e catalisador dos conteúdos trabalhados na sala de aula com as necessidades dos alunos, dando caráter de personalidade ao processo de ensino e aprendizagem. No que concerne a este aspecto de suas práticas, Mercês e Gessy, esclareceram:

Quando diz: é aluno da EJA, já é olhado diferente, como alguém que não sabe nada, que não chegará a lugar algum, existe o preconceito. Já começa com material didático, porque o próprio sistema coloca livros só para dizer que possuem papel em mãos, mas o material deles não é para quem deseja que eles prossigam para lugar algum. (...) muitos fazem ENEM, muitos seguem adiante e conseguem evoluir mesmo. Então, eu pego o livro do ensino regular, faço uma seleção de alguns conteúdos que sei que são necessários para ENEM e trabalho com eles, embora de

⁵² “Estudamos, Brincamos, Lutamos e Conseguimos. Agora rumo a faculdade!” (Reprodução fiel da frase escrita em algumas camisetas usadas pelos alunos).

forma mais lenta. Passei o conteúdo de genética para eles e muitos deles nos surpreendem com o aprendizado no ano (Mercês, 2018).

Antes de dar aula na EJA eu ouvia muito as pessoas dizerem que alunos da EJA não vão para frente, então reduza os conteúdos porque eles não são iguais aos outros... Só que a minha percepção deles não é essa, é que eles são capazes e eu nunca cheguei a reduzir um conteúdo porque eles são menos que os outros. É claro que a metodologia é diferenciada. (...) O currículo expresso nos conteúdos do livro didático não condiz com as necessidades de aprendizagem dos alunos, porque é muito reduzido e, às vezes, os conteúdos são de outras realidades, universal, engloba o Brasil inteiro, não sendo adequado para eles. Se não for um professor bem organizado e bem preparado, e com boa vontade para fazer a coisa certa, eles terão muito prejuízo, porque o livro é reduzido. Tudo conspira para que o ensino não seja muito bom, então se o professor não complementar com o máximo que ele puder, eles terão grandes prejuízos. (...) Para tentar diminuir seu tempo de permanência na escola, eles fazem esse material reduzido, para que seja mais rápido e tenha apenas uma ideia dos conteúdos, e não como se ele fosse um aluno regular, porque já perdeu tempo demais... É todo um processo! A ideia não é formar, a ideia é apenas dar aquele certificado para amenizar uma falha que já foi cometida no passado (Gessy, 2018).

Para as educadoras, que atuaram de maneira semelhante neste ponto, há uma nítida distorção entre os alunos idealizados nas políticas educacionais, reveladas nos currículos escolares para os alunos jovens e adultos, e os que diariamente frequentam os ambientes escolares. De acordo com Gessy e Mercês, os anseios de boa parte dos alunos de EJA da etapa final da educação básica, os quais sonham com as transformações em suas vidas decorrentes da escolarização, entre elas, o acesso a níveis mais elevados de ensino, contrasta com a lógica escolar pensada basicamente para compensação dos anos perdidos, em detrimento de uma formação integral e que os capacite ao alcance de maior escolaridade. Diante dessa percepção que tiveram sobre a inadequação dos conteúdos de ensino com as expectativas dos alunos, as educadoras, enquanto profissionais comprometidas com a função político-social da educação, tomaram sobre si a responsabilidade de preenchimento desta lacuna.

O que se percebe nas colocações de Gessy e Mercês, é que elas não se eximiram de sua responsabilidade ética de transformação político-social. É visível nas falas e práticas destas profissionais que as mesmas não se furtaram da responsabilidade do seu dever de profissionais da educação e foram além do que os conteúdos do material didático preconizavam, cumprindo uma função que poderiam deixar de lado, não fosse sua “retidão ética” frente às reais necessidades de aprendizagem dos alunos. Paulo Freire (1996, p.10), tratando da função docente, assevera que tanto o professor como a professora tem como dever de ofício agir com “retidão ética”. A conduta ética pretendida por este autor diz respeito ao comprometimento docente com sua prerrogativa profissional, que deve impeli-lo na direção

de um ensino que vá de encontro com a transformação social dos alunos, o que nos casos das professoras, consistiu na atuação pedagógica comprometida com a dimensão político-social, visando à formação integral dos alunos, por meio de práticas que possibilitaram o desenvolvimento da autonomia e também a visão crítica de mundo. Para além disto, a função político-social de suas práticas também fora exercitada na adequação do currículo escolar às demandas reais dos alunos. Não bastou às boas professoras dominarem seus conteúdos de ensino e as técnicas de transposição didática, elas agiram sob a perspectiva de que tinham “como tarefa partilhar, séria e rigorosamente, o conhecimento” (RIOS, 2009, p.15). Nas suas práticas, demonstraram que bons professores ou professoras, têm como aspecto inerente de sua profissão o agir com compromisso ético frente às suas responsabilidades, o que fizeram, se não o tempo todo, ao menos na maioria das vezes, agindo segundo esta perspectiva no espaço/tempo da sala de aula durante as sessões de observação.

As atuações das professoras revelaram um aspecto importante do processo de ensino e aprendizagem, e que explica os motivos das suas posturas pedagógicas, o qual consiste na indissociabilidade da ação docente do seu caráter político-social. Nessa perspectiva, como menciona Candau (2012), para o professor verdadeiramente comprometido com o desenvolvimento de seus alunos, agir dessa maneira no espaço/tempo escolar não é uma questão de escolha, e impregna as práticas pedagógicas, queira o professor ou não. Isso ocorre porque a profissão docente tem como dever de ofício, dada à dimensão transformadora da educação, de contribuir com o desenvolvimento integral dos seus alunos, o que exige, como bem coloca Veiga (1996, p.160), o “(...) compromisso e responsabilidade do educador para instrumentalizar, política e tecnicamente, o aluno, ajudando-o, a construir-se como sujeito social”. Não que esta seja uma tarefa pesada em demasia, demanda apenas uma atuação docente coerente com suas atribuições profissionais, comprometida com a construção das condições necessárias para que aprendizagem dos alunos ocorra de maneira significativa, instrumentalizando-os para atuarem nos diversos contextos sociais de modo crítico, reflexivo e autônomo, como foi possível perceber nas práticas de Gessy e Mercês.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta tese centramos esforços que culminaram na identificação e caracterização das práticas de duas boas professoras com atuação na EJA na cidade de Bom Jesus-PI. Durante o processo investigativo estivemos em busca de elementos presentes em suas formas de atuação capazes de justificar as suas escolhas como boas professoras. Desta maneira, conseguimos delinear algumas das características de um bom educador ou boa educadora de jovens e adultos seguindo as concepções de gestoras e alunos, bem como por meio de sessões de observação de aulas. Para subsidiarmos os resultados das sessões de observação do segundo momento, realizamos entrevistas com essas profissionais objetivando conhecer suas concepções sobre os alunos e entender como estas influenciam suas práticas no espaço/tempo de aula. Levando em conta as contribuições desses dois conjuntos de sujeitos (gestoras e alunos) e as sessões de observação, podemos afirmar que o perfil de um bom professor ou boa professora da EJA se assenta sob três dimensões do processo de ensino e aprendizagem, conforme Candau (2012), sendo: a dimensão técnica, dimensão humana e a dimensão político-social, conforme foi desenvolvido ao longo da tese.

O bom professor ou boa professora, nas concepções das gestoras, deve mobilizar em suas práticas a dimensão técnica, revelando no seu fazer diário competência pedagógica, traduzida na capacidade de fazer uso dos saberes para o alcance dos objetivos educacionais. Além disso, deve cultivar afetividade tendo bom relacionamento com os alunos, respeitando, sobretudo suas especificidades enquanto sujeitos jovens e adultos, o que evidencia a necessidade de uma atuação pedagógica que valorize o aspecto humano da relação professor/aluno. Por fim, destacam a dimensão político-social sinalizada na necessidade de compromisso ético em suas relações pedagógicas, priorizando o desenvolvimento integral do aluno, mas também o dever de, voluntariamente, se dispor a contribuir na construção de soluções para as demandas da instituição em que trabalha.

O que nas contribuições das gestoras se apresenta como uma visão idealizada do que se espera do bom professor ou boa professora, pode ser observado nas concepções dos alunos como uma dimensão do real, a partir das suas interações em sala de aula, sendo percebidos como bons profissionais aqueles que demonstram competência pedagógica, ou seja, que dominam os conteúdos de suas matérias de ensino, mas que são competentes e capazes de facilitar a compreensão dos conteúdos por parte dos alunos. Estes asseguram ainda

que bons professores ou boas professoras se aproximam e demonstram interesse, são afeitos aos alunos, cobram produção, mas dedicam tempo e esforço ao processo de ensino. Eles valorizam professores(as) que sejam amorosos(as), mas que, sobretudo, tenham compromisso com sua aprendizagem.

Retomando as falas de gestoras e alunos, vemos que ambos destacam a importância da dimensão técnica, humana e político-social da prática docente no processo de ensino e aprendizagem. Os aspectos mencionados por estes dois conjuntos de sujeitos foram passíveis de observação e evidenciaram claramente como as boas professoras atuam no espaço/tempo de aula. Um primeiro ponto a ser mencionado é justamente a competência pedagógica das boas professoras no processo de ensino e aprendizagem, o que se mostra no modo como mantém o controle sobre a classe, diversificando as estratégias de ensino, nas formas de abordagem dos conteúdos, assim como na condução do processo avaliativo.

Cabe salientar que o controle da classe na perspectiva adotada pelas boas professoras não tem a conotação de autoritarismo, mas guarda em si a noção de autoridade docente que se manifesta com a finalidade de garantia das condições necessárias a uma boa condução do processo de ensino e aprendizagem. É interessante observar, por exemplo, que os alunos valorizam as professoras também por esse aspecto de suas práticas, o que fica aparente quando observamos que, enquanto a categoria autoridade aparece no contexto da dimensão técnica auxiliando o controle de classe, nas percepções dos alunos ela surge como parte da dimensão humana, entendida como expressão de afeto e querer bem, e é vista como parte do esforço das educadoras em propiciar as melhores condições para que sua aprendizagem aconteça. Logo, o controle de classe não deve ser visto neste contexto como expressão de autoritarismo, mas, sobretudo, como demonstração do compromisso ético do(a) professor(a) com sua função docente, que não o permite desviar-se de suas responsabilidades de educador(a).

Há nas práticas das boas professoras a compreensão da singularidade dos sujeitos, o que as impulsionou a adotarem estratégias de ensino variadas e contextualizadas, as quais se desenvolveram sob a perspectiva de que nem sempre se alcança a todos os alunos da mesma forma e ao mesmo tempo. Por isso variaram os estímulos apresentados, ora centrando o processo em si, com aulas expositivas dialogadas, mas também propiciando situações de aprendizagens que asseveraram a atividade individual, permitindo aos alunos mobilizarem-se de maneira autônoma em direção à construção do conhecimento. Além disso, promoveram

atividades socializantes, em que os alunos tiveram que interagir e dialogar entre si, de modo a desenvolverem não apenas habilidades cognitivas individualizantes, mas também aquelas relacionadas à convivência e interação com contextos sociais heterogêneos.

Associa-se à diversificação das estratégias e ao controle de classe a forma de abordagem dos conteúdos, mostrando que bons professores, e neste caso boas professoras, conseguem abordar os conteúdos no espaço/tempo de aula com segurança e domínio sobre os mesmos, levando em conta os conhecimentos prévios dos alunos, contextualizando os conteúdos e atividades a ponto de torná-los mais significativos e desejáveis, demonstrando de maneira enfática e consistente, que possuem propriedade sobre o que ensinam, transmitindo segurança e tranquilidade a eles e a compreensão que de fato o que ensinam é relevante, e, portanto, deve ser assimilado.

O último aspecto percebido nas práticas das boas professoras relacionado à dimensão técnica e que é inerente ao processo de ensino e aprendizagem corresponde à condução do processo avaliativo, o qual é realizado segundo as orientações das diretrizes curriculares, preservando em si um caráter quantitativo e qualitativo, realizado de forma processual, contínua, cumulativa, diagnóstica e formativa. Por isso, atuam estabelecendo uma prática avaliativa que concilia o viés classificatório inevitável, determinado nas diretrizes curriculares, com o emprego dos conceitos e médias numéricas que evidenciam o nível de desenvolvimento do aluno, com a perspectiva de avaliação como processo formativo que tem como objetivo básico a tomada de decisão face às descobertas realizadas, sempre na direção da superação das dificuldades de aprendizagem manifestadas pelos alunos no decorrer do período letivo.

A segunda dimensão que surge fortemente nas concepções de gestoras e alunos é a humana e mostra que para aquelas, bons professores ou boas professoras precisam ser afetivos, desenvolverem bom relacionamento com seus alunos e valorizarem suas especificidades. Para estes, no entanto, além do peso do bom relacionamento entre professores e alunos, a afetividade emerge quando docentes demonstram em suas ações cotidianas uma sincera preocupação com a suas aprendizagens, empenhando-se e cobrando empenho dos discentes no espaço/tempo de aula. Há, nessa visão, uma simbiose entre autoridade docente e a afetividade, de modo que as cobranças feitas são percebidas como manifestação de empatia, gesto amoroso de quem quer bem e deseja o progresso dos alunos. Na prática, essa postura que compreende a dimensão humana do processo de ensino e aprendizagem ocorre,

sobretudo, com a gestão do espaço/tempo de aula em função das especificidades dos alunos, por meio do diálogo aberto e respeitoso mesmo nos momentos de maior tensão nas relações, demonstrando que o bom professor ou boa professora sabe mover-se com diligência no espaço/tempo de aula e consegue exercer seu dever de falar, mas compreende e respeita o direito dos alunos de se posicionarem, ainda que isso lhe cause incômodo.

Um segundo ponto que demonstra como bons professores ou boas professoras desenvolvem suas práticas na perspectiva humana está na otimização do espaço/tempo de aula e respeito aos ritmos dos alunos. Este ponto é importante e compreende a centralidade de uma atuação docente comprometida com a aprendizagem significativa por parte dos alunos, pois no caso específico da EJA como modalidade de ensino seriado, em que as relações pedagógicas oscilam entre as atividades realizadas dentro do espaço/tempo de aula e aquelas que, embora atreladas a estas, podem ser desenvolvidas em outros tempos e espaços na forma de “deveres de casa”, como geralmente acontece nas instituições de ensino público e privado nos diversos níveis e modalidades de ensino, uma das características distintivas dos alunos jovens e adultos e que impacta sobre as práticas docentes é exatamente a pouca disponibilidade de tempo para dedicação aos estudos fora do ambiente escolar. Assim, o bom professor ou boa professora, que é empático e que compreende essa dificuldade do aluno da EJA de encontrar tempo proveitoso para as tarefas escolares, torna o momento em sala de aula oportuno para o mesmo dedicar-se produtivamente aos estudos. Para professores e professoras que conhecem e querem o bom desenvolvimento dos seus alunos, mais importante que o tempo programático e os conteúdos próprios das diretrizes curriculares estabelecidos para estes sujeitos é a oportunização de situações de aprendizagens significativas em sala de aula, preservando o contato com os saberes do currículo, mas ampliando ou reduzindo tempos e ritmos de acordo com as possibilidades e necessidades de cada um.

A dimensão político-social preconizada por gestoras e alunos, e também destacada nas sessões de observação, evidencia que bons professores ou boas professoras, além dos aspectos técnicos e humanos da prática docente, possuem como componente básico de suas ações o engajamento político e a defesa da transformação social dos seus alunos. Na realidade experienciada no espaço/tempo de aula nas sessões de observação, foi possível comprovar que as boas professoras mobilizam em suas práticas a dimensão político-social, sobretudo buscando o desenvolvimento integral dos discentes, o que se materializa mediante uma atuação pedagógica que privilegia a autonomia e a visão crítica dos mesmos sobre a realidade.

Esta forma de atuação das boas professoras é impulsionada por suas concepções sobre os alunos, partindo do claro entendimento de que os sujeitos atendidos na EJA estão inseridos no contexto social de maneira distinta dos demais educandos do sistema regular de ensino, por serem, em sua maioria, mães e pais de família já integrados ao mercado de trabalho, restando-lhes apenas o período pós-labor como opção mais viável para dedicação às atividades escolares, o que torna o seu rendimento um enorme desafio tanto para estes alunos como para os professores e professoras. Por conta dessas características distintivas, as boas professoras creem que os momentos no ambiente escolar são cruciais para o processo de ensino e aprendizagem destes sujeitos, por isso otimizam o tempo e estabelecem uma atuação pedagógica que contemple não apenas a dimensão técnica de transmissão de conteúdos em sala de aula, mas que alcance também a dimensão humana e político-social, contribuindo, desta forma, para um melhor desenvolvimento dos alunos.

Ademais, as entrevistas com estas profissionais trouxeram luzes sobre que aspectos levam consideração nas interações pedagógicas com seus alunos, mostrando que gerem o espaço/tempo de aula de maneira consciente, conduzindo as situações de ensino tendo como pressuposto as reais necessidades de aprendizagens dos mesmos. Dessa forma, planejam suas ações levando em consideração as características dos alunos e do contexto escolar, conseguindo mover-se com clareza, segurança e objetividade, uma vez que as idiossincrasias do ambiente em que as ações são desenvolvidas foram levadas em conta quando da elaboração das estratégias de ensino, minimizando os possíveis danos causados por quaisquer eventualidades e potencializando as chances do alcance dos objetivos pretendidos.

Em resumo, as descobertas da investigação realizada permitem afirmar que há bons professores e boas professoras, sendo duas delas sujeitos desta tese, em atuação na Educação de Jovens e Adultos na cidade de Bom Jesus, no estado do Piauí, e que essas profissionais se destacam especialmente por conta de uma atuação pedagógica que contém em si uma dimensão técnica, a qual lhes assegura os conhecimentos das disciplinas e a competência pedagógica para gerir e dinamizar as atividades e conteúdos no espaço/tempo de aula, de forma que os conceitos sejam assimilados e os alunos consigam mobilizá-los em situações distintas. Além disso, é possível assegurar que o trabalho pedagógico competente ganha mais força quando acompanhado do componente afetivo de confiança e respeito, com a gestão do espaço/tempo de aula em função das especificidades dos alunos, o qual propicia momentos de interações dialógicas e respeitadas que favorecem o processo de ensino e

aprendizagem. Por fim, as boas professoras alicerçam em suas práticas a afirmação de que boas professoras e bons professores da EJA são engajados política e socialmente no processo de ensino e aprendizagem e buscam o desenvolvimento integral dos alunos, mesmo que estes não valorizem ou se deem conta disso.

Quando olhamos para os resultados da pesquisa desenvolvida, é nítida a percepção de que bons professores ou boas professoras se destacam exatamente porque dominam os conhecimentos de suas matérias de ensino e trabalham os conceitos de maneira contextualizada, dando significado real aos conteúdos teóricos e, além disso, exibem comprometimento com suas responsabilidades profissionais. Bons professores e boas professoras planejam e acompanham as evoluções dos alunos, acreditam nas suas potencialidades e conseguem mobilizar no espaço/tempo da sala de aula os preceitos educacionais oficiais difundidos no currículo escolar, mas são flexíveis e compreendem as limitações e os ritmos de aprendizagens dos alunos, administrando a aula com menor preocupação com a temporalidade programática e mais com a aprendizagem significativa. Mas, apesar de todos esses indicativos que dão mostras do que fazem os bons professores e boas professoras, é importante destacar que não há uma fórmula mágica capaz de tornar um professor ou uma professora alguém proeminente em sua área de ensino. As boas professoras Gessy e Mercês, por exemplo, mesmo que tenham demonstrado em suas práticas as três dimensões do processo de ensino e aprendizagem preconizadas nas falas das gestoras e alunos, não o fizeram da mesma forma e cada uma agiu à sua maneira, segundo suas potencialidades próprias, dentro dos preceitos possíveis em cada uma de suas disciplinas, e utilizando-se do conjunto de ferramentas disponíveis no decorrer das situações de ensino que desenvolveram no espaço/tempo de aula. O que há de decisivo, pelo que se mostrou, é especialmente a competência pedagógica e a disposição para uma atuação engajada em favor das aprendizagens dos alunos em todas as dimensões apresentadas nesta investigação. Dessa forma, por mais óbvio que pareça, o bom professor ou boa professora é aquele ou aquela que se esforça para ensinar bem, que não se furta das responsabilidades inerentes à tarefa educativa.

Julgamos pertinente observar que a identificação e caracterização das práticas de boas professoras na EJA é resultante da nossa compreensão da necessidade de um olhar diferenciado para o fazer pedagógico de professores e professoras que, apesar das incertezas e complexidade do processo de ensino e aprendizagem, se esmeram para ofertarem aos seus

alunos um ensino concernente com suas reais necessidades de aprendizagens. Estes e estas profissionais, por vezes, são ignorados(as) nas pesquisas acadêmicas que discutem as práticas educativas, tanto na EJA como nas demais modalidades de ensino, as quais, em sua ampla maioria, privilegiam a denúncia dos equívocos cometidos e, a partir de suas compreensões pessoais ou de prescrições de estudiosos da educação, traçam receituários com o objetivo de sanar ou minimizar as incongruências do processo de ensino e aprendizagem que julgam equivocadas. Nesta tese, no entanto, trouxemos reflexões pedagógicas e lançamos luzes sobre as boas professoras e suas práticas bem sucedidas mostrando, na dinâmica natural do espaço/tempo de aula, como lidam com as situações reais que permeiam o processo de ensino e aprendizagem. Para mais, ter a compreensão dos atributos de um bom professor ou de uma boa professora e a caracterização de suas práticas como fazemos é importante, pois mostra que além dos preceitos legais que traçam o perfil de um bom professor ou boa professora, existem ainda as expectativas daqueles que estão imediatamente ligados ao processo de ensino e aprendizagem e que precisam ser levadas em consideração, tanto no direcionamento de práticas que tornem ação pedagógica mais significativa e capaz de alcançar os objetivos educacionais previstos para esta modalidade de ensino, quanto no auxílio do estabelecimento de políticas de formação que contemplem as três dimensões apresentadas nesta investigação, aproximando os profissionais da educação dos contextos em que atuarão, possibilitando a visão mais aclarada das especificidades dos sujeitos, e não apenas um processo formativo centrado na impessoalidade técnica e descontextualizada, como normalmente acontece.

É importante realçar que a identificação e delineamento de boas práticas apenas das profissionais que contribuíram com esta investigação não implica dizer que seus pares sejam maus professores ou professoras. Não é propósito desta tese estigmatizar profissionais da educação como maus professores, ao contrário, nosso propósito é fortalecer o trabalho pedagógico a partir das boas práticas exercidas no espaço/tempo de aula. Para tanto, fizemos algumas opções metodológicas, conforme evidenciado em capítulo próprio, que nos conduziram até as professoras sujeitas desta tese. Deixamos claro, portanto, que podem, e certamente existem outros bons professores e professoras no contexto em que a pesquisa foi desenvolvida, contudo, dentro do percurso metodológico que delineamos não foi possível identificá-los. Outro apontamento importante a se fazer é que na investigação realizada e nesta tese não conseguimos alcançar a completude das questões que circundam a prática educativa do bom professor ou boa professora da EJA, restando pontas que poderiam ter sido amarradas, mas que não fizeram parte de nossos objetivos. Entre os aspectos que mereceriam

maior desenvolvimento pode-se destacar: a necessidade de aprofundamento sobre como se deu o encaminhamento para docência de cada uma dessas professoras e quais os percursos formativos percorridos capazes de delimitar melhor os aspectos que ao longo das suas histórias de vida contribuíram para construção de suas identidades docentes. Poderíamos ainda ter estabelecido um paralelo entre as formas de atuação e o tempo de experiência profissional das boas professoras para situar em que medida o fator tempo de atuação influencia as práticas dessas profissionais, mas não o fizemos. Estas, portanto, são questões em aberto que poderão ser respondidas em trabalhos posteriores de nossa autoria ou mesmo em investigações realizadas por outros pesquisadores dedicados à compreensão dos aspectos relacionados à formação e prática de professores em atuação na EJA.

Ainda que tais aspectos entre outros pudessem ser mais explorados, compreendemos que os resultados aqui apresentados são de grande relevância para compreensão das especificidades do processo educativo no contexto da EJA e podem subsidiar práticas educativas e a elaboração e implementação de políticas educacionais que deem conta da complexidade dos diversos contextos em que a ação pedagógica se realiza. Esta não tem a pretensão de ser um livro de receitas, o que seria impossível, mas mostra a partir do cotidiano no espaço/tempo de aula, como boas professoras atuam e quais as características de uma ação pedagógica comprometida com as aprendizagens dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Ser professor: um diálogo com Henri Wallon. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (orgs). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo, Edições Loyola, 2004.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAÚJO, Gustavo Cunha de; OLIVEIRA, Ana Arlinda de. O ensino de arte na educação de jovens e adultos: uma análise a partir da experiência em Cuiabá (MT). **Educ. Pesqui., São Paulo, v. 41, n. 3, p. 679-694, jul./set. 2015**. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022015051839>. Acesso em: 15/06/2018.

AZANHA, José Mário P. Uma reflexão sobre a didática. In: AZANHA, José Mário Pires. **Educação: alguns escritos**. São Paulo: Ed. Nacional, 1987.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2011.

BARROS, Jessika Matos Paes. **Os caminhos do bom professor de jovens e adultos - EJA**. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas). Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2010. Disponível em: <http://btdt.unoeste.br:8080/tede/handle/tede/784>. Acesso em: 18/06/2018.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1999.

BLOOM, Benjamin S; HASTINGS, J. Thomas; MADAUS, George F. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Pioneira, 1983.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Educação de Jovens e Adultos e sua trajetória, 2020**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ParteI.pdf>. Acesso em: 03/04/2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, 2013.

_____. **PROEJA** – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Documento Base). Brasília/DF: Ministério da Educação, 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série, 2002**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_livro_01.pdf. Acessado em: 04/04/2020.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Parecer 11/2000. Brasília, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf. Acesso em: 22/04/2020.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 07/04/2020.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Planalto. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22/04/2020.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 04/04/2020.

_____. **Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 20/03/2020.

BRUNEL, Carmen. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos.** Porto Alegre, Mediação, 2004.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. A Didática e a Formação de Educadores: da exaltação à negação, a busca da relevância. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **A didática em questão.** 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CASTRO, Wagnaldo Nunes da Silva. **Educação de Jovens e Adultos: práticas educativas e permanência nas escolas de Ensino Médio.** Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013. Disponível em: <http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/DISSERTA%20Wagnaldo%20fev13.pdf>.

CATANI, D. B; GALLEGO, R. de C. **Avaliação.** São Paulo: Editora UNESP, 2009.

CUNHA, Maria Isabel. A relação professor-aluno. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Repensando a Didática.** 23ª edição. Campinas/SP: Papyrus, 2006.

_____. Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática.** Campinas, SP. Papyrus, 1989.

CUNHA, Djanira do Espírito Santo Lopes. **Educação de jovens e adultos: tensões e interações entre o currículo e prática pedagógica.** Dissertação (Mestrado em Educação). UFPI, Teresina: 2012.

DIAS, Isabel Simões. Competências em Educação: conceitos e significado pedagógico. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 14, Número 1, *Janeiro/Junho de 2010*: 73-78.

DI PIERRO, Maria Clara. A Educação de Jovens e Adultos no plano nacional de educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educ. Soc., Campinas**, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul.-set. 2010.

FEITOSA, Sonia Couto Souza. **Das grades às matrizes curriculares participativas na EJA**: os sujeitos na formulação da mandala curricular. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: sn., 2012.

FERREIRA, Andréa Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges C. de; MORAIS, Artur Gomes de; FERREIRA, Josemar Guedes. Práticas dos professores alfabetizadores da EJA: o que fazem os professores, o que pensam os seus alunos? **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.29, n.03, p.177-198, set. 2013.

FURLANI, Lúcia Maria Teixeira. **Autoridade do Professor**: mito, meta ou nada disso? São Paulo: Cortez, 2000.

FRANCO, M. A. S. Práticas Pedagógicas nas múltiplas redes educativas. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVEZ, N. (Org.). **Temas de Pedagogia** – diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Ed. Cortez, 2012. p. 169-188.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

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

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Educação de jovens e adultos**: teoria prática e proposta. 2. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.

GALLEGO, R. de C. **Tempo, temporalidades e ritmos nas escolas primárias em São Paulo**: heranças e negociações (1846-1890). 2008. 387f. Tese (Doutoramento em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

GUIMARÃES, C.E. **A disciplina no processo de ensino-aprendizagem**. Didática, São Paulo, 1982.

HADDAD, Sérgio. A ação de governos locais na Educação de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 35 maio/ago. 2007.

HAYDT, Célia Cazaux. **Curso de Didática Geral**. 1 ed. (ebook) São Paulo: Ática, 2011.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2009.

KNOWLES, M. S. The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy. In: **Education for Adults**: Volume 1 Adult Learning and Education. Englewood Cliff. New Jersey: Cambridge, 1970.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem** escolar: estudos e proposições. 12.ed.- São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Cipriano Carlos. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? Pátio. Porto Alegre: **ARTMED**. Ano 3, n. 12 fev./abr. 2000. Disponível em: <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2511.pdf>. Acesso: 21/11/2019.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 6ª Ed. Revista e ampliada, São Paulo, Atlas, São Paulo, 2007. Disponível em: http://www.labev.uerj.br/textos/tecnicas-pesquisa_documentacao-direta-intensiva.pdf. Acesso em 25/06/2018.

MACEDO, Sheyla Maria Fontenele. **Práticas avaliativas na educação de jovens e adultos em escolas da rede pública de Fortaleza-CE: fator de inclusão escolar**. 2008. 253f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2008. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3509>. Acesso em: 18/06/2018.

MASETTO, M. T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. 2. ed. rev. São Paulo: Summus, 2012.

_____. M. T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. 4ª Reimpressão; São Paulo: Summus, 2003.

MEIRIEU, Philippe. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MOACYR, Primitivo. **A instrução e as províncias: subsídios para uma história da educação no Brasil**. São Paulo, Cia. Ed. Nacional, 3 vols., 1939-1940. Disponível em: <https://bdor.sibi.ufrj.br/bitstream/doc/231/1/147%20T1%20PDF%20-%20OCR%20-%20RED.pdf>. Acessado em: 19/03/2020.

MOURA, M. das G. C. Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional: práticas curriculares e pedagógicas. In: MENDES Sobrinho, José Augusto de Carvalho. **Formação, prática pedagógica e pesquisa em educação: retratos e relatos**. Teresina, PI: EDUFPI, 2011.

MORAIS, Maristela Silva de. **A perspectiva dialógica da educação na proposta curricular da EJA na rede municipal do Recife**. Dissertação (Mestrado em Educação). Recife: O autor, 2013.

MIALCHI, Nadeje Martins da Rocha. **As políticas de jovens e adultos no Brasil e suas formas institucionais e históricas no município de Paulínia – SP: as condições e potencialidades do conceito de trabalho como princípio educativo emancipatório**. Tese (Doutorado) FEUNICAMP. Campinas, SP, 2010. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251365>. Acesso em: 05/07/2018.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: E.P.U., 1986.

NAZÁRIO, Marcia Aurelia. **A política de educação municipal e o tratamento da educação de jovens e adultos**. Dissertação (Mestrado) – Recife: O autor, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/12876>. Acesso em 05/07/2018.

NOBLIT, George W. Tradução de Belmira O. **Bueno. Poder e desvelo na sala de aula**. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 119-137, jul./dez. 1995.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educ. rev.** [online]. 2007, n.29, pp.83-100. ISSN 1984-0411. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602007000100007>.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. 6ª ed. revista e ampliada. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PERRENOUD, *et al.* **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da educação**. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

_____. Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos, Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

PIAUI, Secretaria Estadual da Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares da Rede Pública Estadual de Ensino do Piauí, Ensino Fundamental e Médio**. Teresina, Piauí: SEDUC, 2013.

PILETTI, Cláudio. **Didática Geral**. Editora Ática, 1989.

PIMENTA, S. P.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

RANGEL, Mary. **Métodos de ensino para aprendizagem e a dinamização das aulas**. 2. ed. Campinas/SP: Papirus, 2006.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética na docência universitária: a caminho de uma universidade pedagógica?** São Paulo: Universidade Nove de Julho, 2009. (Cadernos de Pedagogia Universitária, 9).

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 2009.

SANTOS, Aliny Cardoso dos. **Práticas de letramento e ensino de língua portuguesa em contexto de EJA: um estudo em escola pública de Teresina/PI**. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal do Piauí, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufpi.br/xmlui/handle/123456789/698>. Acesso em 20/06/2018.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações**. 8.ed. revista e ampliada. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SANCEVERINO, Adriana Regina. Mediação pedagógica na educação de jovens e adultos: exigência existencial e política do diálogo como fundamento da prática. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21 n. 65 abr.-jun. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782016216524>. Acesso em: 15/06/2018.

SILVA, Jaqueline Luzia da; BONAMINO, Alicia Maria Catalano de; RIBEIRO, Vera Masagão. Escolas eficazes na educação de jovens e adultos: estudo de casos na rede municipal do Rio de Janeiro. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.28, n.02, p.367-392, jun. 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982012000200017>.

SILVA, Lourdes Helena da, COSTA, Vânia Aparecida e ROSA, Walquíria Miranda. A Educação de Jovens e Adultos em áreas de reforma agrária: desafios da formação de educadores do campo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 46, jan. - abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a09.pdf>. Acesso em: 15/06/2018.

SOARES, Leôncio José Gomes e PEDROSO, Ana Paula Ferreira. Formação de educadores na Educação de Jovens e Adultos (EJA): alinhando contextos e tecendo possibilidades. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.32, n.04, p. 251-268, Outubro-Dezembro. 2016. Disponível em <https://doi.org/10.1590/0102-4698161277>. Acesso em 01/05/2017.

SOARES, Ademilson de Sousa. **A Autoridade do Professor e a Função da Escola**. Educ. Real., Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 841-861, set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/html/3172/317227325002/>. Acesso em: 21/03/2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TAUCHEN, G.; FÁVERO, A. A. O princípio da indissociabilidade universitária: dificuldades e possibilidades de articulação. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 33, p. 403-419, maio/ago. 2011.

VEIGA, Ilma. Passos Alencastro. Ensino e Avaliação: uma relação intrínseca à organização do trabalho pedagógico. In: VEIGA, Ilma. Passos Alencastro (Org.). **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

_____. Ilma Passos Alencastro (org.). **Técnicas de ensino: Por que não?** Campinas, SP: Papirus, 1991.

VELOSO, Zélia Vieira Cruz. **As práticas pedagógicas na educação de jovens e adultos (EJA): interfaces com as políticas e diretrizes curriculares**. Goiânia, 2014. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação, 2014.

VENTURA, Jaqueline e BOMFIM, Maria Inês. Formação de Professores e Educação de Jovens e Adultos: o formal e o real nas licenciaturas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.31, n.02, p. 211-227. Abril-Junho. 2015. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698127011>. Acesso em 01/05/2017.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. Miguel A. **Competencias docentes del profesorado universitario**: calidad y desarrollo profesional. Narcea, España, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A

FOTOGRAFIAS DIVERSAS

Figura 6: Ângulo 1 do pátio da Unidade Escolar José Lustosa Elvas Filho

Fonte: Pesquisador (2021)

Figura 7: Ângulo e do pátio da Unidade Escolar José Lustosa Elvas Filho

Fonte: Pesquisador (2021)

Figura 8: Professora Gessy explicando o conteúdo de ensino após uma dinâmica de grupo



Fonte: Pesquisador (2017)

Figura 9: Professora Gessy encorajando alunas antes da apresentação de seminários



Fonte: Pesquisador (2017)

Figura 10: Professora Gessy explicando o conteúdo em interação com os alunos



Fonte: Pesquisador (2017)

Figura 11: Professora Gessy retirando dúvidas durante aplicação de prova escrita



Fonte: Pesquisador (2017)

Figura 12: Professora Mercês incentivando aluna a participar da dinâmica de grupo



Fonte: Pesquisador (2017)

Figura 13: Aluno pagando prenda em dinâmica de grupo na aula da professora Mercês



Fonte: Pesquisador (2017)

Figura 14: Alunos durante apresentação de seminário



Fonte: Pesquisador (2017)

Figura 15: Parte da turma (Terceirão 2017)



Fonte: Pesquisador (2017)

Figura 16: Alunos do PIBID aplicando questionário



Fonte: Pesquisador (2017)

Figura 17: As boas professoras e eu (Mercês à minha direita e Gessy à esquerda)



Fonte: Pesquisador (2017)

APÊNDICE B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Pesquisador: Wagnaldo Nunes da Silva Castro

Instituição/Departamento: Universidade de São Paulo- USP/Faculdade de Educação-FE

Telefone para contato: 89- 99903-xx63

Local da coleta de dados: Unidade Escolar José Lustosa Elvas Filho

Prezado(a) Senhor(a):

Você está sendo convidado(a) a responder às perguntas deste questionário de forma voluntária. Antes de concordar em participar e responder este questionário, é importante que compreenda as informações e instruções contidas neste documento. O pesquisador deverá responder todas as suas dúvidas, estando garantido o seu direito de **desistência** a qualquer momento, sem nenhuma penalidade.

Objetivo do questionário: Identificar professores (destacando os motivos) que são considerados bons profissionais na visão dos alunos da etapa final da Educação de Jovens e Adultos nesta escola.

Procedimentos: Sua participação nesta pesquisa consistirá apenas no preenchimento deste questionário, respondendo às perguntas formuladas que abordam a temática em estudo.

Benefícios: Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, sem benefício direto para você.

Riscos: O preenchimento deste questionário não representará qualquer risco de ordem física ou psicológica para você.

Sigilo: As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Bom Jesus, 12 de setembro de 2017.

Assinatura

APÊNDICE C**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, _____, RG _____,
concordo em participar, como voluntária, da pesquisa intitulada

que tem como pesquisador responsável Wagnaldo Nunes da Silva Castro, aluno da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, orientado por Rita de Cássia Gallego, os quais podem ser contatados pelo e-mail wagnaldonunes@hotmail.com, ou telefone (89) 99903-xx63. O presente trabalho tem por objetivos:

BOAS PROFESSORAS E SUAS PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA CIDADE DE BOM JESUS (Piauí).

Minha participação consistirá em responder as questões apresentadas em entrevista e permitir observação das minhas aulas. Compreendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa, e que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, assegurando, assim, minha privacidade. Sei que posso retirar meu consentimento quando eu quiser, e que não receberei nenhum pagamento por essa participação.

Assinatura

Bom Jesus, 21 de março de 2018.

APÊNDICE D

Termo de autorização do uso de imagem

Pesquisador: Wagnaldo Nunes da Silva Castro

Instituição/Departamento: Universidade de São Paulo - USP/Faculdade de Educação -FE

Local da coleta de dados: Unidade Escolar José Lustosa Elvas Filho

Prezada Professora,

Você foi convidada a participar da pesquisa de doutoramento intitulada **BOAS PROFESSORAS E SUAS PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA CIDADE DE BOM JESUS (Piauí)**, e a ceder o espaço/tempo de suas aulas para coleta dos dados necessários para consecução da investigação. Durante o período de permanência no contexto escolar, realizamos anotações e fizemos imagens suas (fotos e vídeos) em atuação para utilização na tese, a qual será disponibilizada ao público em geral. Por este motivo, solicitamos sua autorização para registro e uso das imagens captadas, as quais serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos.

Esclarecemos que você tem liberdade para autorizar ou não o uso de sua imagem. Em caso da não autorização de seus registros fotográficos e/ou em vídeo, não haverá para você prejuízo em virtude disso.

Caso haja interesse ou necessidade de esclarecimentos adicionais, segue, para contato, o endereço eletrônico e o telefone do pesquisador responsável pela realização da investigação:

E-mail: wagnaldonunes@hotmail.com

Telefone para contato: (89) 99903-xx63

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____, AUTORIZO a utilização de minhas imagens captadas.

Bom Jesus, 07 de janeiro de 2021.

Assinatura

APÊNDICE E**Questionário para alunos**

Nome: _____ . **Idade** _____. **Sexo/Gênero:** _____.

() **Casado(a)**. () **Solteiro(a)**. () **Divorciado**. () **Viúvo(a)**. **Quantidade filhos:** _____.

Esta etapa da pesquisa consiste em identificar os docentes considerados por você como os melhores professores que ministram aulas na sua turma. Portanto, peço que faça um momento de reflexão e busque na memória quem são os melhores professores que possui atualmente. Imagine que você possa premiar (com um chocolate) os dois melhores professores(as) que dão aula atualmente na sua turma com o prêmio de 1º e 2º lugar. Quem são esses(as) professores(as)? Explique o motivo de sua escolha.

Nome do(a) primeiro(a) colocado(a): Professora Gessy

Motivo da escolha.

A1- Pela dedicação e por que ela é muito carinhosa e dedicada.

A2- A minha escolha foi na professora (Gessy), pois ela ensina divinamente bem, se dedica ao máximo para que o aluno aprenda.

A3- No meu ponto de vista, Gessy, porque ela explica muito bem e a aula é muito boa, ela gosta de interagir com os alunos.

A4- Gessy é professora aplicada, responsável e exigente, sabe como tratar um aluno. Não deixa dúvidas no assunto explicado em sala. Dá um puxão de orelhas quando precisa.

A6- Gessy é uma ótima professora, por se dedicar com a aprendizagem, e explicar super bem.

A7- Gessy, porque ela é uma ótima professora de Português, não deixa ninguém colar na prova dela. É uma professora maravilhosa.

A8- Não tenho palavras para agradecer todos os professores que se esforçam para nos ensinar. Gessy é dedicada, meiga, e se preocupa muito com seus alunos. Ela traz novidades que às vezes nos surpreendem, porque no meu caso passei 15 anos sem estudar e para mim foi bastante difícil retornar, mas, mesmo assim, não houve dificuldade por causa do seu esforço e dedicação.

A9- Gessy é uma professora de boa qualidade, que explica a matéria detalhes por detalhes, e gosta que os alunos entendam o que ela explica durante a aula. É legal, alegre e uma ótima pessoa de se lidar.

A10- Gessy tem uma ótima explicação, paciência, é amorosa, dá tudo para que possamos entender tudo que ela passa em sala de aula. Às vezes pega no nosso pé, mas sabemos que é para nosso bem.

A11- Gessy, porque ela é uma boa pessoa, sabe conviver (de uma forma que uma professora trabalha com nós na sala de aula-trecho incompreensível).

A12- Gessy, porque ela explica bem os assuntos e gosta de interagir na aula. Não é muito exigente com as coisas. Faz perguntas em forma de brincadeiras. Só tem um defeito: é muito pontual.

A13- Gessy, porque é uma boa professora, não nos deixa na mão e tem um boa educação com todos alunos.

Nome do(a) segundo(a) colocado(a): Profa. Mercês

Motivo da escolha.

A3- Mercês também é uma ótima professora, porque ela explica o assunto muito bem e tira todas nossas dúvidas, e torna o assunto muito mais simples.

A6- Mercês é uma professora ótima para explicar, e se preocupa com o aprendizado dos alunos.

A7- Mercês, minha querida professora de Biologia, eu gosto dela porque ela tem muita qualidade.

A8- A tranquilidade e a paciência que a professora Mercês nos traz no momento de saber é bastante importante para nossas vidas. Sendo assim o aprendizado será mais fácil para nós, por isso sou muito grato de tê-la como professora.

A9- Mercês é uma ótima professora, não tem preguiça de ensinar os alunos, e ela é legal e alegre.

A10- Mercês tem ótimas explicações e é muito paciente com todos, tem aulas práticas, nos ensina com muita paciência. Dá espaço para os alunos debaterem sobre cada assunto.

APÊNDICE F

FICHA DE OBSERVAÇÃO

Visando compreender de que maneira os aspectos impulsionadores da ideia de bom professor ou professora, presentes nos questionários dos alunos, eram mobilizados no espaço/tempo de aula, elaboramos este roteiro (flexível), para auxiliar no processo de produção de dados durante as sessões de observação nas aulas de Gessy e Mercês.

CARACTERIZAÇÃO GERAL DA TURMA

Número de alunos na sala de aula, faixa etária, estado civil, etc.

ATUAÇÃO PEDAGÓGICA DA PROFESSORA

Linguagem;

Liderança;

Atendimento;

Segurança;

Planejamento de ensino;

Forma de abordagem do conteúdo;

Desenvolvimento de técnicas;

Uso de recursos;

Forma de avaliação;

Controle da disciplina.

RELACIONAMENTO INTERPESSOAL

- a) Relação professor-aluno, aluno-aluno e outras relações.

CARACTERÍSTICAS PESSOAIS DA PROFESSORA

- a) Otimismo;
- b) Compromisso;
- c) Motivação.

OUTRAS OBSERVAÇÕES.

APÊNDICE G

Roteiro de entrevista das professoras

A etapa inicial desta investigação consistiu em identificar professores da Rede Estadual de Ensino que são considerados bons professores, o que culminou na escolha de duas profissionais docentes, indicadas como boas professoras. Foram definidos como critérios de escolha, as indicações da 14ª Gerência Regional de Educação, através da Coordenação da Educação de Jovens e Adultos-EJA; as contribuições de diretores das escolas que ofertam a EJA em Nível Médio, e, além destes, as concepções dos alunos, os quais consideramos fundamentais na definição do seu nome para compor esta pesquisa.

1. Identificação
2. Nome _____ sexo ____ idade _____.
3. Formação Básica () Escola Pública () Escola Privada
4. Área de formação:
5. Graduação _____
6. Especialização _____
7. Mestrado _____

SOBRE SER UMA BOA PROFESSORA

8. Você foi considerada uma boa professora por seus alunos e gestores da escola. Como se sente sabendo que foi apontada como uma boa professora? Por quê?
9. Em sua concepção, porque você foi considerada uma boa professora?
10. Como se deu o seu encaminhamento para a docência? Quais as razões de sua escolha por esta profissão?
11. Você gosta de ser professora? Explique os motivos.
12. Que fatores, ao longo de sua trajetória de vida, a fizeram ser a profissional que se tornou atualmente?

PERCEPÇÕES SOBRE ALUNOS E CURRÍCULO DA EJA

13. O que os alunos da EJA representam para você enquanto educadora?
14. Como a sua percepção sobre seus alunos influencia sua prática pedagógica?
15. O currículo escolar expresso nos conteúdos do livro didático condiz com as necessidades de aprendizagem do aluno EJA? Justifique.
16. Você percebe limitações nos conteúdos do livro didático disponibilizado aos alunos da EJA? Quais seriam essas limitações, caso as identifique?
17. Em caso de limitações existentes nos conteúdos, qual tem sido sua postura no sentido de minimizá-las?
18. Que prejuízos poderão ser causados aos alunos, em virtude das carências apresentadas nos conteúdos dos livros didáticos?

ASPECTOS PEDAGÓGICOS

19. Quanto tempo atua na docência? (Educação Básica e Ensino Superior). E na Educação de Jovens e Adultos-EJA?

20. Você possui curso de formação específica para a docência na EJA? Especifique, caso possua.
21. Que pressupostos teóricos e metodológicos embasam sua prática? (Baseia-se em sua experiência como aluno incorporando as boas práticas dos professores que teve ao longo de sua vida como estudante; a partir das experiências adquiridas no dia a dia da sala de aula por meio de tentativa e erro; baseia-se em autores e teorias que aprendeu nos cursos de formação inicial e continuada, etc.
22. Quais investimentos formativos você realizou ao longo de sua trajetória de vida que podem ter auxiliado na sua forma de atuação em sala de aula?
23. Que metodologias você utiliza mais frequentemente para ministrar suas aulas? Explique os motivos?
24. Como costuma avaliar seus alunos?
25. Que importância você atribui ao planejamento? Por quê?
26. Você costuma refletir criticamente sobre suas práticas em sala de aula? Que reflexões costuma fazer?

27. Que aspectos você destaca como maiores limitadores de sua prática em sala de aula?

Obrigado!

APÊNDICE H

Tabela 7: Transcrições das entrevistas pré-categorizadas	
SOBRE SER PROFESSORA	
Sentimento diante do reconhecimento como uma boa professora.	
Professora Mercês	Professora Gessy
<p>Nossa eu fiquei muito feliz, na verdade são as coisas boas de ser professora, são essas as recompensas, porque a amizade fica, o carinho deles é muito bom, eu gosto muito do público EJA pela carência. Há um público que vai porque realmente é um sonho, que faz muito tempo que deixou de estudar e passa por muitas dificuldades de ter que conciliar trabalho e estudo. Então é um público muito carente e eu me apego muito a eles. Claro que tem aqueles que vão só para passar o tempo, mas tem aqueles que realmente querem algo, vão porque querem realmente aprender, e isso me deixa feliz. Minha trajetória não é tão longa, mas tenho vitórias nesse sentido de ser reconhecida e isso serve de motivação para querer melhorar cada vez mais, porque a gente tem vontade de fazer mais, mas infelizmente o sistema ainda limita muito.</p>	<p>É um sentimento muito bom que me deixa com a consciência muito limpa, porque me faz ter cada vez mais empolgação para dar aula melhor ainda, porque sei que estou no caminho certo. É uma sensação muito boa de gratidão, de satisfação. É como se você fosse iluminado por aqueles alunos que falam que você é um ótimo professor. Mesmo assim, diante dos elogios, ainda fico pensando se realmente estou fazendo certo. Então, me sinto muito bem em ser elogiada pelos alunos, pelos colegas professores, pela direção, porque é um trabalho que faço com amor, e faço porque isso volta para mim, vai e volta. É uma troca de sentimento, e me sinto muito bem, mostra que vale a pena e traz sentido à minha profissão. Porque, como seria se eu fosse professora durante tanto tempo e ninguém me quisesse? Já imaginou ser lotada em uma escola somente por obrigação? Então, faz sentido o que estamos fazendo. É claro que trabalhamos para ganhar dinheiro, mas não é só isso, então é mais uma motivação para seguir em frente.</p>
Características pessoais capazes de motivar avaliações positivas por parte dos alunos.	
Professora Mercês	Professora Gessy
<p>Talvez porque eu me esforço muito para repassar da melhor maneira. Por exemplo, este ano temos sala de vídeo, no ano passado não conseguíamos passar um vídeo para os meninos porque não tinha Datashow. Este ano tem, já melhorou. Nem sempre conseguimos fazer o que desejamos, e quando fazemos temos que tirar do nosso bolso às vezes. Não conseguimos sempre, mas não dá pra falir não! (risos ao final). Acho que também</p>	<p>Primeiro porque eu tenho uma certa paciência, tenho amor, e isso passa pros meus alunos, porque quando atuamos com prazer isso passa para eles. Trato todos com afeto e também porque procuro estar modificando as aulas, tentando ver qual a melhor estratégia, sempre trabalhando de várias formas, mudando as estratégias, porque acredito que só uma metodologia não me permite avaliar os alunos, não vou contemplar todos. Então, eu uso metodologias diferenciadas. Antes eu</p>

<p>tenho um certo dom, minha mãe era professora, e eu acabei que puxei um pouco para ela, sinto que posso ter o dom de transmitir, o dom de transmitir. E também essa relação de estar conversando com eles, de parar e falar sobre a vida e a realidade de cada um, às vezes trazemos o próprio conteúdo para o contexto da realidade deles, e eles gostam disso. É um público muito carente, e quando eles encontram a gente é o maior carinho, porque passam a ver o professor como amigo deles. Às vezes desabafam alguma coisa da vida deles, é uma relação intensa que vai além de passar o conteúdo, e isso contribui para avaliação positiva dos alunos.</p>	<p>procurava na internet ou comprava livros com dinâmicas diferenciadas, mas nem todos se adequam ao conteúdo. Atualmente, estou adequando e criando estratégias de acordo com o público. Tenho também paciência para ouvi-los e suportar, às vezes, muitas coisas que sei que deveria dar uma resposta mais incisiva, porque nem todos são bonzinhos, tem aqueles que te fazem raiva, mas tento me controlar para agir no momento certo. Eu acho que foi por isso, pela metodologia, pela compreensão e pela paciência. Além disso, procuro falar com todo mundo bem, porque gosto de lidar com gente e encaro como desafio conquistar a confiança deles.</p> <p>Estudo muito e procuro estar atualizada vendo o que está melhor, porque a gente enquanto professor não pode ficar parado, porque os alunos vão evoluindo e sua aula pode ficar diferente da realidade. Às vezes você pode estar achando sua aula ótima, mas não está alcançando os alunos, porque a sua aula está fora de moda para eles. Além disso, quando você traz uma coisa diferente, eles gostam da aula, quando é algo que é do gosto deles. Então, se você não estiver estudando, se não estiver participando dos congressos, de treinamentos de professores, interagir com outros colegas, você não sabe como lidar com as situações que surgem no dia a dia da sala de aula.</p>
<p>Encaminhamento para docência</p>	
<p>Professora Mercês</p>	<p>Professora Gessy</p>
<p>Na realidade não era o que eu queria. A maioria das pessoas entra nesse curso (Licenciatura em Ciências Biológicas) por falta de opção, porque como a maioria é de família humilde e não tem para onde ir, acaba escolhendo esse curso, e para mim não havia outra opção. A oportunidade vai surgindo e a gente vai agarrando, só que no decorrer do caminho esse pensamento mudou, foi o que aconteceu comigo, eu aprendi a gostar do curso.</p>	<p>Antes de tudo isso eu pensava em ser administradora de empresas e sabia com certeza que minha profissão tinha que mexer com papel, porque eu adoro mexer com papel, com livros..., sempre adorei organizar os cadernos..., papel para mim é muito bom! Mas não tinha esse curso aqui, então fiz o que tinha, ou seja, o Curso de Letras/Português.</p> <p>A profissão de professora foi quem me achou, mas depois que entrei eu gostei e me realizei. Já refleti muito sobre isso, do</p>

porquê que gosto de ser professora: por que será que enquanto os outros fazem seu trabalho e ficam com a consciência limpa, eu fico com essa agonia no meu juízo para dar aula, fico me questionando se está dando certo ou não... Será se sou normal? Eu acho que gosto assim da profissão, porque sendo professora, consigo mexer com várias áreas. Gosto muito da área de artes, então consigo utilizar metodologias diferenciadas, porque a arte me apoia nas aulas de Português, por exemplo. Tudo isso junto fez com que eu fosse me encontrando e descobri que realmente os papéis eram o meu foco. Não me vejo ganhando dinheiro fazendo algo que não goste ou que não saiba fazer, numa área que não seja na educação. Não sei se poderia dar certo em outra área, mas até agora é nesta que está dando certo.

A partir daí fiz o concurso público para o Estado com 18 anos e passei, aí comecei a dar aula de 1° a 4° série. Tenho 25 anos de experiência. Após um ano dando aula fiz o vestibular para Letras no período de férias na UESPI na cidade de Corrente, fiquei estudando nas férias e dando aula aqui na escola pública de 1° a 4° série, manhã e tarde, dois turnos. Era estudando e dando aula, nunca parei. Quando as aulas estavam acabando aqui, já tinha que correr e ir assistir aula em Corrente. Depois que terminei a graduação eu já estava aqui no Ginásio (Escola Estadual Joaquim Parente), e me colocaram para dar aula de Português de 1° a 5° série, para adequar ao curso que eu estava fazendo. Nesse mesmo ano a Universidade Estadual do Piauí-UESPI iniciou aqui, então os professores daqui pediram para os professores da UESPI de Corrente indicarem alguns professores para dar aula no período de férias no curso de Letras, alguém que fosse formado nessa área. Fui indicada juntamente com uma colega, então comecei a dar aula assim que saí da graduação na UESPI, minha formatura foi em maio e comecei a dar aula em julho, só com a graduação.

Continuei dando aula no período regular do estado e trabalhando nas férias na

	<p>Universidade (UESPI), aí minha experiência foi só aumentando. No início foi difícil ser aceita como professora, porque eu ia dar aula para algumas pessoas da cidade que tinham sido minhas professoras anos atrás, e naquele momento, estavam sendo meus alunos, porque eles tinham ficado parados algum tempo. Não tinham como sair para cursar a Universidade fora e agora estavam dando continuidade aos estudos, e quem os recebe? Eu, sendo professora deles. Eu me senti um pouco insegura e foi difícil, mas o professor de Corrente disse: “Vem aqui passar o final de semana que eu explico para vocês porque as escolhi. Sei da capacidade de vocês, então venham que eu tenho uns livros e vocês passam o final de semana tirando as dúvidas”. Fui e estudava em casa, lia exaustivamente, o que tinha, eu lia e estudava. Quando cheguei lá tirei várias dúvidas e ele me passou vários materiais, passei 15 dias lendo e me preparando para dar essa primeira aula. Então entrei no primeiro dia e pensei: se eu estou segura do conteúdo e o professor confiou em mim, vou ter que enfrentar. Foi difícil no primeiro momento e eu sentia que os alunos queriam me ensinar a dar aula, porque era muito jovem e eles não queriam me respeitar, mas ao longo do tempo e com muita dedicação ganhei a confiança deles.</p>
O gosto pela profissão	
Professora Mercês	Professora Gessy
<p>Logo muito cedo comecei a trabalhar, quando eu comecei meu estágio fiz o teste do estado e logo fui chamada para trabalhar, então passei a gostar e hoje é o que eu realmente quero. Sou efetiva no Município e o meu sonho é me efetivar no Estado, eu não pretendo mudar de profissão, estou gostando muito de atuar como professora. Aprendi a gostar do que faço e eu gosto do meio, eu gosto do meio... Me sinto bem, me sinto à vontade,</p>	<p>Minha experiência nessa profissão me proporcionou uma vivência de poder ensinar para pessoas de faixas etárias diferentes, me dando cada vez mais a certeza de que o caminho para a Educação é desafiador e ao mesmo tempo fascinante. A cada ano que se inicia tenho novas possibilidades e também novas oportunidades. Em cada sala de aula que entro, tenho a certeza de que lá é o meu lugar, onde tenho em minhas mãos o poder</p>

<p>apesar das dificuldades e de existirem pessoas difíceis de lidar, mas me sinto bem, me sinto em casa.</p>	<p>de transformar uma realidade e de despertar nos meus alunos a vontade de aprender, fazendo com que eles tenham consciência de que a Educação é o melhor caminho para se mudar de vida.</p> <p>Eu vim parar na EJA agora não porque eu escolhi, por que pra mim, qualquer sala de aula é um privilégio, é o que eu gosto, não importa. Sendo dentro da minha área e nos níveis fundamental, médio ou na universidade, qualquer sala de aula que eu entrar está bem. É o que eu gosto de fazer, eu gosto da sala de aula. Eu falo é de coração... Eu gosto da sala de aula. Não sei... Eu gosto muito do que faço.</p>
<p>Determinantes no processo de construção da identidade docente.</p>	
<p>Professora Mercês</p>	<p>Professora Gessy</p>
<p>É uma junção de coisas, estudar constantemente, experiências diferentes. Tudo que a pessoa vai fazer tem que ser bem feito. No início que eu entrei, não queria, mas depois que entrei falei: já que estou aqui, vou fazer meu curso bem feito, e graças a Deus fiz meu curso muito bem feito. Sempre tive isso em mente, tudo que eu fosse fazer que eu faria bem feito, porque não era o maior sonho da minha vida, que ia fazer de qualquer jeito, então fiz muito bem feito o curso, tive professores que puxavam muito, tipo o (...) aprendi muito com ele, foi meu orientador e trazia pilhas de coisas para ler, e hoje gosto muito da minha profissão do meu trabalho.</p> <p>Eu trabalhei uma época no SUS, foi um tempo que aprendi muito, já vinha trabalhando no estado e fiz essa seleção, com medo, mas fiz, porque eram profissionais que já tinham uma vida de experiência nessa área e eu tinha que ministrar aulas para eles falando daquilo que eles conhecem muito. Então me matei de estudar, virava madrugadas na vontade na expectativa de superação. O medo me fez ter todo dia uma ideia diferente, e foi uma experiência maravilhosa, aprendi muito com eles. Eles ficaram muito apegados, ao ponto de me homenagearem na formatura (...). Foi um período de superação, são desafios e é preciso estudar.</p>	<p>Foi a formação, as experiências e a vocação que tenho certeza que tenho, porque se você se sente bem no que está fazendo é porque você tem a vocação, o dom... A vontade de sempre inovar, de estudar... Eu nunca pensei em parar, sempre tenho que está estudando. Na área de professor você tem que estar sempre estudando, então, tudo isso junto vai lhe dando conhecimento, e a experiência ao longo dos anos, muito mais ainda. A formação ajuda, mas a experiência é um grande ganho, por que eu tenho experiência de dar aulas para todo tipo de aluno, só não dei aula para educação infantil, mas da primeira série à universidade, de tudo tive experiência. Isso vai formando a nossa identidade.</p>

Investimentos formativos influenciadores do modo de ser na profissão.	
Professora Mercês	Professora Gessy
<p>Dentro das poucas opções que temos, sempre que a UFPI oferece eu participo. O próprio município proporciona, nos encontros pedagógicos, cursos de formação. Fiz Especialização em Políticas Públicas e Meio Ambiente e também leituras. Além disso, fiz uma graduação muito bem feita, mesmo não sendo o maior sonho da minha vida, mas tudo que vou fazer procuro fazer bem feito.</p>	<p>Eu sempre quis fazer mestrado e tinha na minha mente um objetivo, o que eu ia fazer. Como eu sempre trabalhei com linguística, linguagem, então pensei em fazer algo voltado para isso. Sempre quis fazer o mestrado, só que não queria sair do País, porque essa questão de reconhecimento do curso é muito difícil. Sou da área da Educação, mas minha formação específica é Letras/Português, e não queria sair do foco. Não queria fazer mestrado que não fosse na minha área específica, eu não seria capaz de abandonar tudo que estudei para fazer em outra área (são outros teóricos), então esperei e fiz na minha área. Em 2013 houve a seleção do mestrado na minha área e tentei... Mandei o projeto e deu certo na primeira vez, graças a Deus. Então entrei e fiz o mestrado que era um sonho meu... Sempre foi, porque nunca gostei de ficar parada, sempre estou fazendo uma coisa, fazendo outra... Nunca me contentei em ficar parada, estou sempre buscando alguma coisa: participei de vários congressos na área da educação, congressos nacionais e internacionais, custeados pelo município e também pela escola privada que trabalhei. Foi um período em que participei de muitos congressos, como ouvinte apenas, na área da educação, mas nunca em minha área específica.</p> <p>Pedi demissão da escola particular e fiz o mestrado em Teresina, durante de 2 anos, dentro daquilo que eu queria, da minha área específica. Foi um período de grande aprendizado na área de Linguística, que era o que eu queria. A partir daí, migrei dos congressos da área de educação geral para área específica de Linguística. Fui a congressos no Rio Grande do Sul, no Pará, Fortaleza e vários outros lugares do País, todos na área de linguísticas para apoiar o mestrado e desenvolver a pesquisa. A pesquisa foi feita aqui em Bom Jesus, aí quando eu terminei o mestrado, que agora fez dois anos, voltei para o estado. Não quis mais voltar para coordenação, e tinha muitas pessoas me esperando para</p>

	<p>coordenação, só que eu não queria, porque já tinha passado muito tempo coordenando, e porque eu tinha feito mestrado específico na minha área, então, era difícil voltar para coordenação porque eu tinha que focar na minha área.</p> <p>Em Teresina eu fiz um teste seletivo para dar aula na Educação à Distância, foi uma nova experiência que eu não tinha vivido. Desde então, sou tutora à distância no curso de Letras pela Universidade Federal do Piauí, porque para mim é uma experiência que permite focar na minha área de formação.</p> <p>Passei 15 anos em escola particular, 8 em escola pública (paralelos). Durante todos esses anos fiz muito investimento na minha área de formação, porque sempre eu procurava... ou particular ou pública... eu sempre estava dentro. Cada congresso que vou eu compro livros, eu tenho muitos da minha área específica. Compro pela internet, e cada curso que vou fazer compro vários livros. Houve épocas em que não podia comprar, e nesse período eu tirava xerox. Não era o que queria, mas era o que podia... E agora estou só dando aula no estado e também na escola técnica federal.</p>
PERCEPÇÕES E AÇÕES	
Das concepções sobre a profissão docente e representações sobre os alunos da EJA.	
Professora Mercês	Professora Gessy
<p>Eles são muito importantes para mim, e às vezes tenho o sentimento de que eles não são olhados com o olhar que era pra ser (...). Uma questão que vejo é que alguns subestimam muito os alunos da EJA. Às vezes as pessoas os subestimam muito, duvidam da capacidade deles, dizem que não vão prosseguir. É inadmissível subestimar a capacidade de uma pessoa daquela, dizer que não vai seguir, que não tem capacidade de ir adiante. Muitas vezes eles são percebidos dessa maneira, por isso que a gente se apega mesmo ao público EJA, porque o sistema pensa uma coisa e quando chegamos lá vemos outra realidade e sabemos que eles podem sim ir além do que imaginamos, por isso, que me apego mesmo a eles. Porque existem aqueles que não possuem uma bagagem. Infelizmente,</p>	<p>Primeiro, esses alunos representam pessoas que perderam a oportunidade anteriormente de estudar, mas que agora estão com vontade de voltar, eles veem a EJA como uma luz no fim do túnel. Então, por sentir essa vontade, porque se estão ali, é porque estão com vontade, senão não estariam lá depois de tantas coisas que aconteceram na vida deles... Então, minha percepção é que eles são capazes, e mesmo tendo essa defasagem por conta de muitos anos fora da sala de aula, eles são capazes e eu só tenho apenas que trabalhar de uma forma que os traga para sala de aula e faça com que sintam vontade de estudar e sintam também que são capazes, que eu vou apostar neles, mas que eles apostem em si mesmos também, porque eu apostando neles, pode ser que eles entendam que também são</p>

<p>alguns na trajetória deles, foram podados e não têm uma bagagem. Alguns deles nem irão seguir adiante, mas muitos deles têm capacidade, e, aí, é a importância do professor nesta etapa da vida deles, porque se nós não estivermos incentivando e dizendo para eles que eles têm a capacidade de fazer..., de fazer o ENEM, de seguir adiante, muitas vezes se deixam levar pelo que o sistema quer, e atrofiam no meio do caminho, porque na verdade o sistema quer pessoas incapazes, que não sabem escolher, e isso nós debatíamos em sala, que é isso que o sistema quer. Então, eles não podem se deixar levar por isso. Eles têm capacidade de fazer o ENEM e passar. Exemplos nós temos de pessoas que conseguiram, o Raimundo é um pibidiano da UFPI na escola, ele era um aluno da EJA, que pode até ter as dificuldades dele, mas conseguiu. Ele até poderia não ter a mesma bagagem que outros, mas ele é tão dedicado que ao longo do caminho vai adquirindo e superando as dificuldades, vai enriquecendo, vai melhorando.</p>	<p>capazes, porque muitos vão sem muita perspectiva, apenas para conseguir um diploma, mas sinto que são capazes e falta às vezes só um “click” de alguém que os apoie para que cresçam.</p> <p>Diante de tantas dificuldades, vejo uma força de vontade, porque estão ali com vontade. Não é porque estão há muito tempo parados, que não são capazes. Eu vejo que muitos desses alunos da EJA que dei aula ano passado cresceram bastante, porque antes eles não conseguiam se achar, mas muitos deles se encontraram e se sentiram empolgados, inflaram o ego..., você viu isso naquelas apresentações, e é isso que eu queria, porque, a partir daí, eles serão capazes de muitos outros feitos, pois uma pessoa motiva vai longe...</p> <p>Enfim, por percebê-los como capazes é que desenvolvo práticas adequadas ao que eles são. Antes de dar aula na EJA eu ouvia muito as pessoas dizerem que alunos da EJA não vão para frente, então reduza os conteúdos porque eles não são iguais aos outros... Só que a minha percepção deles não é essa. É que eles são capazes, e eu nunca cheguei a reduzir um conteúdo porque eles são menos que os outros, é claro que a metodologia é diferenciada.</p> <p>Até tenho o depoimento de uma aluna que me disse assim: “Professora, eu queria tanto passar no ENEM, mas a senhora vai dar mesmo os conteúdos todos reduzidos, né, porque nós aqui somos da EJA?” Eu disse: Que história é essa? E ela me respondeu: “É porque o professor tal, lá da disciplina de matemática tinha dito que não”, que “vocês não precisam estudar o problema completo com todas as regras, porque vocês são da EJA e é tudo reduzido.” Então eu disse: Não. Não pense isso. Eu estou fazendo da mesma forma que lá no regular e vocês vão passar sim, porque vocês só precisam estudar. Então, eles têm essa percepção e internalizam e quando isso é internalizado os bloqueia.</p> <p>Eles têm as dificuldades deles, mas em muitas coisas me surpreenderam. Inclusive, há o caso de um aluno que entrou em contato comigo e disse que quer as redações</p>
---	---

	<p>que estou fazendo porque quer passar no ENEM. Me disse que no ano passado que não havia se preocupado tanto com a redação do ENEM, tirou 500 pontos por causa das aulas de redação, agora quer tirar 1000. Quer que eu o ajude, então solicitei que mande suas redações, que eu farei as correções. Isso é muito bom, mostra que eles são capazes e que as intervenções surtiram efeito, ao ponto de, mesmo depois de terem terminado o Ensino Médio, estarem correndo atrás querendo passar no ENEM.</p>
<p>Como as percepções influenciam as práticas pedagógicas.</p>	
<p>Professora Mercês</p>	<p>Professora Gessy</p>
<p>Quando diz, é aluno do EJA, já é olhado diferente, como alguém que não sabe nada, que não chegará a lugar algum, existe o preconceito. Já começa com material didático, porque o próprio sistema coloca livros só para dizer que possuem papel em mãos, mas o material deles não é para quem deseja que eles prossigam para lugar algum. A maioria dos professores trabalhou com outros materiais, porque ali a gente sabe que alguns não vão querer nada, só papel (diploma), mas muitos fazem ENEM, muitos seguem adiante e conseguem evoluir mesmo, então eu pego o livro do ensino regular, faço uma seleção de alguns conteúdos, que sei que são necessários para ENEM, e trabalho com eles, embora de forma mais lenta. Passei o conteúdo de genética para eles e muitos deles nos surpreendem com o aprendizado no ano. O período regular teve mais dificuldade do que eles.</p>	<p>Não sei, quando entro na sala de aula, mesmo estando com problema, eu esqueço aquele problema e vivo o momento com os alunos. Eu me emociono com o aprendizado deles, com certos depoimentos que eles dão... Às vezes não é nem o conteúdo que salva um aluno, às vezes é um olhar seu atencioso para aquele aluno que está ali e ninguém dá valor para ele. Às vezes está quieto, calado, passando por uma situação que basta você dar um oi para ele e ele se transforma noutra pessoa. Essas situações em sala de aula tornam mais vivo o que sinto... Eu me sinto muito bem, eu gosto dos alunos... Não sei como explicar, mas a cada ano eu me apaixono por eles, vejo sempre a possibilidade de melhorá-los.</p> <p>Não sei se sou compreensiva demais, se é bom ou ruim, mas com os alunos da EJA a compreensão tem que ser muito maior, porque eles têm uma realidade de trabalhar fora, de não chegar no horário, de não ter tempo para fazer as atividades porque é pai de ou mãe de família. Temos o caso de um pai que a mulher abandonou a família, e ele cuida sozinho dos filhos. Trabalha como pedreiro e chega morrendo de sono, não tem boa visão e não têm condições de comprar óculos, porque tem que alimentar as crianças, mas está sentado lá na frente.</p> <p>Às vezes tentam fazer as atividades em casa e não conseguem e no outro dia chegam com essa tarefa sem fazer, e eu não sou rude de dizer que eles vão ser penalizados. Então, eu tento mudar o planejamento e</p>

	<p>valorizar o tempo em sala de aula, tento ser compreensiva com a situação, passando mais atividades em sala do que para casa.</p> <p>Em minha opinião, a maioria espera aprender, espera ter uma chance na vida, mas também tem aquele que vai só receber o diploma, porque precisa fazer um concurso, precisa entrar no mercado de trabalho e ele se ilude achando que naquele ano, só porque é reduzido, vai ter vantagens. É vantagem porque vai terminar o Ensino Médio em dois anos, mas não tem o conteúdo necessário para torná-lo competitivo. Ele vai ter que ter consciência que precisará estudar o dobro se quiser conseguir algo. Aquele aluno que tem a expectativa de cursar a universidade tem que ter um pensamento diferente daquele aluno que só quer ganhar o certificado. A gente tenta conscientizar, mas nem todos conseguem compreender.</p>
Percepções e ações frente ao currículo escolar da EJA.	
Professora Mercês	Professora Gessy
<p>O conteúdo que vem para o 3º ano é biotecnologia e a origem dos seres vivos, para o ano inteiro. Então, eles têm ideia que a gente dá um parágrafo por aula, que o professor só lê, porque é só uma folha, o texto. A ideia deles é que o professor leia um parágrafo e passe uma atividade, e não dá. Dois capítulos para um ano inteiro..., dois capítulos é o mínimo para uma prova. Logo que cheguei lá falei: olha diretora, vou trabalhar genética com eles, a EJA não está pensando que farão o ENEM, pois qual é a questão que cai no ENEM sobre os seres vivos? Porque só cai sobre a genética pura, terceiro ano é genética, eu nunca vi, na minha vida, assunto do 3º ano origem dos seres vivos. Então, peguei e trabalhei com eles genética e eles gostaram, compreenderam rápido demais, até porque era conteúdo bom, que a gente traz para nossa realidade. Foi bem na época que nós fizemos o evento, eu e Gessy. Trabalhamos paródias e peças, ela com o conteúdo dela e eu com o meu. Foi muito gratificante no final do ano, porque quando chegou no final do ano, os alunos que fizeram o ENEM se saíram bem. Eles</p>	<p>O livro deles é bem reduzido e alguns professores preferem nem usá-lo, mas eu usava, não totalmente. Alguma parte que eu via que não tinha livro, eu complementava. Às vezes em que a escola não tinha..., não que eu queira ser melhor que todo mundo, mas pela necessidade, eu tirava xerox com meu dinheiro. Quantas vezes já não tirei xerox para esses alunos aqui nessa escola...! Eu não via aquilo como um gasto, eu via como um investimento, porque, embora não sendo sempre, mas, às vezes, num trabalho aqui e outro acolá, viabiliza o desenvolvimento das atividades. Então, muitas vezes eu levava xerox extras para eles, ou mesmo conseguia na própria escola, porque geralmente a escola sempre me apoia e não nega quando tem condições. Então, o currículo expresso nos conteúdos do livro didático não condiz com as necessidades de aprendizagem dos alunos, porque é muito reduzido e, às vezes, os conteúdos são de outras realidades, universal, engloba o Brasil inteiro, não sendo adequado para eles.</p> <p>Olha..., se não for um professor bem organizado e bem preparado e com boa</p>

<p>fizeram o Enem, aí chegaram e disseram: “professora, na prova caiu aquela questão de adenina, guanina, citosina e timina, aí fiquei lembrando da paródia cantando na hora da prova”, e isso é gratificante.</p> <p>Eles percebem quando os professores não levam algo diferente para dentro da sala de aula. Eles percebem que para eles não é suficiente, e falam entre eles, falam daqueles professores que entram na sala de aula e brincam. Eles adoram no momento, e na primeira oportunidade eles vão culpar só o professor, dizer isso aqui nós não vimos em sala de aula. Já fomos alunos e sabemos que é assim.</p> <p>Gosto de citar exemplos, dizendo: hoje vocês são alunos e eu estou sendo professora, mas daqui há um tempo podemos estar concorrendo para os mesmos concursos, para as mesmas vagas, como aconteceu comigo. Neste último concurso concorri com vários professores meus de anos atrás e eu consegui passar, e isso pode acontecer com vocês. Então, isso só depende da vontade e do interesse de querer buscar. E sempre estamos colocando para eles: olha, o sistema..., os conteúdos de vocês não contemplam que vocês façam Enem, mas depende também de vocês buscarem, de vocês puxarem dos professores, porque se puxar sai mais. A gente sabe que naquele público que os alunos puxam mais, a gente tende a se esforçar mais. Então incentivo que eles aprendam a cobrar, a puxar do professor, perguntar, instigar, porque isso faz com que eles melhorem para o aluno.</p>	<p>vontade para fazer a coisa certa, eles terão muito prejuízo, porque o livro é reduzido. Aí já se tem aquela ideia que o material é reduzido, não tem para todo mundo. E como a escola funciona com o ensino regular durante o dia e EJA à noite, prioriza-se o dia, e para a noite não sobra material, e isso traz grandes prejuízos, porque eles não têm acesso a tudo que precisam estudar. Essa é uma realidade que já vem dos anos anteriores, porque o 1º e 2º ano são dados em apenas dois semestres. Tudo conspira para que o ensino não seja muito bom, então, se o professor não complementar com o máximo que ele puder, eles terão grandes prejuízos. E mesmo com todo esforço do professor, eles ainda têm prejuízos, porque não é possível que vejam tudo como os outros do dia, porque estudam à noite, falta energia, são muitos eventos nesse período e não têm todas aulas.</p> <p>O livro é reduzido porque é um sistema..., já é uma consequência do que acontece durante o dia. Esses alunos da EJA, foram crianças e estudaram no Ensino Fundamental, então, em algum momento do percurso histórico, eles perderam o fio da meada, e muitos deles pararam de estudar. Então, o próprio ensino do sistema regular vai, por motivos vários, mandando para fora esses alunos e é um erro que se comete. Algum tempo depois esses alunos se tornaram adultos e voltam novamente para o sistema, e isso reflete nos livros didáticos que são produzidos pelas editoras, tentam remediar. E como o aluno já está mais velho, e para tentar diminuir seu tempo de permanência na escola, eles fazem esse material reduzido, para que seja mais rápido e tenha apenas uma ideia dos conteúdos, e não como se ele fosse um aluno regular, porque já perdeu tempo demais... É todo um processo! A ideia não é formar, a ideia é apenas dar aquele certificado para amenizar uma falha que já foi cometida no passado.</p>
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	
Adequação da formação às demandas específicas da EJA.	
Professora Mercês	Professora Gessy
Não tenho formação para EJA. (...) eu aprendi a lidar com eles vivenciando, não	Antes eu já tinha dado aula na EJA, mas não tenho muita experiência. Deste meu

<p>por formação, mas sim vivenciando, errando em alguns momentos e acertando em outros. Minha primeira experiência com a EJA foi no Estado, para completar carga horária. Já trabalhei com o município no fundamental, mas não tive nenhuma formação.</p>	<p>percurso, minha experiência na EJA é a menor. Na época que coordenava no Estado, havia vários cursos e nós participávamos, porque lá não era uma coordenação específica, todo mundo coordenava tudo, então, participei de vários treinamentos. Mas, em relação às outras formações, é onde tenho a menor experiência. Eu sempre lidei com essas pessoas mais adultas, trabalhei muito tempo à noite no Ensino Médio, não com a modalidade EJA, mas com jovens e adultos, porque era o tempo que sobrava.</p>
Pressupostos teóricos e metodológicos orientadores da prática pedagógica	
Professora Mercês	Professora Gessy
<p>Um pouco de tudo, na própria leitura a gente vai observando qual seria a metodologia ideal, mas claro que não se tem um modelo 100%, mas a ideal de acordo com o contexto. Nas leituras a gente vai abrindo a mente do que propicia ao aluno prestar mais atenção, a absorver melhor, com aulas dinâmicas e expositivas. E na prática também, às vezes fazendo, errando e às vezes acertando. Na experiência também, com colegas, sim a gente aprende com as boas práticas dos outros professores, porque cada um tem uma metodologia diferente. Não me refiro à imitação, mas a gente aprende.</p> <p>Na graduação tive a parte Didática, Metodologia do Ensino de Ciências. Porque dentro da prática se aprende muito. Claro que a teoria é bem diferente da prática. Quando tem uma pessoa que nunca entrou numa sala de aula e só estudou a teoria, tem uma visão diferente. Na teoria temos a ideia do que é melhor, do que é ideal, o que as pesquisas científicas já comprovaram. Assim temos um embasamento, mas na prática é onde realmente aprendemos. E quando a gente sai da graduação fica a sensação de que a graduação não preparou, porque as disciplinas não contemplam a realidade, é muito superficial. É no dia a dia, e você estudando para dar aula, que você realmente aprende. Pra mim, funcionou assim. Tem que ter dedicação.</p>	<p>Teórico e metodológico..., do início, começando lá da Escola Normal, a gente tem aquelas disciplinas formadoras que tratam da sala de aula, depois disso não tem um embasamento próprio, mas, com a formação, a gente vai vendo esses teóricos da área da pedagogia..., mesmo minha formação não sendo em Pedagogia, mas tive contato com os teóricos da área de Psicologia e Sociologia, mas da parte prática em si, não tenho um que me baseie. Mas, desde o início, já tentava trabalhar de forma diferente, de maneira intuitiva mesmo, sem ter uma noção sobre essa ou aquela proposta metodológica. Eu não tinha uma teoria, talvez eu tivesse internalizado, mas não me baseei numa especificamente, foi seguindo a intuição de fazer algo diferente, de criar, de tentar novas metodologias. Mas, com a formação, com as participações em congressos. Sigo os teóricos que seguem a linha da construção do conhecimento, os construtivistas.</p> <p>Antes um pouco, por nossa própria prática enquanto alunos. Quem foi o nosso professor? Aquele que ia para o quadro e ensinava, passava tarefas, exigia que copiasse, que decorasse, corrigia e fazia a prova. Não havia oportunidade para o aluno falar. Então, no início, quando comecei já estava tentando fazer diferente e ao longo do tempo fui vendo as formações e fui trazendo para minhas práticas essa questão da construção do conhecimento, principalmente para área de Português, de</p>

	Gramática que tem muitas regras. Assim..., não tenho um teórico específico, tenho um pouco de tudo, influências da formação, dos professores ao longo da vida.
Metodologias mais frequentemente utilizadas na prática docente.	
Professora Mercês	Professora Gessy
Eu faço muita aula expositiva. Gosto muito de usar tecnologia em vídeo. Gosto de dar conteúdo oralmente e depois passo vídeo para eles terem um contato maior e verem, porque a Biologia é muito visual, então, quando é possível, eu faço isso. No Município é mais fácil, pois temos mais recursos à disposição. Também não me apego à leitura não, porque eles não suportam. Esse tempo aí já foi... Além disso, os livros vêm com um monte de coisas que não acrescentam muito para eles. Gosto de passar trabalhos, seminários, porque é muito bom para se trabalhar e eles fazem. Ano passado, até peça teatral fizeram. Temos que ter paciência muito maior com eles, não podemos ser inflexíveis com os prazos, temos que dar tempo a eles. Temos que levar de uma forma diferente do período regular, na EJA os estudos não são sua única prioridade. Na EJA é possível trabalhar tudo que trabalhamos no regular: seminários, trabalhos etc., mas de forma diferente. Eles gostam mais quando os conteúdos são trazidos para a realidade, porque gostam de falar, de participar. Mas dessa maneira, com mais paciência, dando mais tempo para eles. Gosto desse tipo de atividade porque eles despertam para falar, para se expressarem.	Procuró me aproximar deles e observá-los dentro e fora da sala de aula. Fico atenta às suas conversas quando pensam que estou distraída e desenvolvo atividades-foco que dão certo. Mas, nem tudo é perfeito, não é sempre que funciona porque os alunos às vezes bagunçam a aula. Mas zelo pela organização, pela metodologia diferenciada, porque sempre procuró alguma coisa diferente, fico impaciente e não consigo fazer sempre a mesma coisa: levo uma coisa, levo outra, invento e reinvento, coloco para eles fazerem, porque uns se saem bem falando, outros escrevendo, outros desenhando... Então, dentro da minha disciplina, eu vario bastante para que eles se sintam à vontade em sala de aula. Algumas metodologias básicas da sala de aula são: tarefas para fazer em sala, tarefas em grupo, tarefas individuais e faço as provas. Mas, durante as aulas, para desenvolver os conteúdos, além disso tudo, procuró introduzir os conteúdos de forma diferente, com materiais diferentes para chamar a atenção deles. (...) enfim, não me acho tradicional, não gosto do estilo de professor que não dá oportunidade ao aluno. Privilegio a construção autônoma, partindo das ideias dos alunos, checando seus conhecimentos prévios, para depois explicar o assunto.
Avaliação da aprendizagem.	
Professora Mercês	Professora Gessy
O próprio sistema já impõe normas de avaliação. Eu falo do sistema do Estado, porque as normas vêm deles. Avaliamos por meio de provas e através de aspectos qualitativos, com atividades em sala de aula, às quais damos os “vistos” e recolhemos. Eventos, trabalhos e participação em sala de aula, daí damos as notas para atingir os pontos. Dizemos a eles: vocês não têm desculpas para tirar notas baixas, porque só o fato de assistirem	Eu avalio com prova escrita, participação em trabalhos em sala de aula. Eu procuró sempre avaliar tanto nas atividades escritas como orais, nos trabalhos em grupo, nos textos que produzem, enfim, de várias formas. E se às vezes, um aluno não fez a atividade, mas está participando, perguntado, interagindo com o professor..., aquele aluno que vai todo dia, que é pontual... é um conjunto, além do conteúdo que é avaliado na prova. Mas, não é uma

<p>às aulas já interfere no qualitativo. Se assistirem às aulas, se participarem, não sairão mal nas provas. Uma coisa leva à outra.</p>	<p>avaliação única, nunca é. Nunca consigo fazer, minha avaliação escrita nunca vale 10, até porque no Estado o sistema tem avaliação mensal somente qualitativa, e eu já fazia antes assim, com atividades qualitativas valendo 2, 3 pontos. Depois o Estado passou a fazer assim, a mensal é somente qualitativa, com trabalhos e todo tipo de atividade..., soma tudo e dá uma nota, só depois vem a escrita para somar e dividir.</p>
<p>Importância atribuída ao planejamento.</p>	
<p>Professora Mercês</p>	<p>Professora Gessy</p>
<p>É importante, porque no dia em que planejamos mais rápido que as outras vezes já sentimos diferença. Imagina ir para escola sem saber o que você vai fazer. É como qualquer outra atividade das nossas vidas, é preciso planejar. Precisamos pensar como ministrar o conteúdo, se é possível realizar de uma forma diferente, se dá para passar um vídeo..., enfim, refletir sobre qual atividade é apropriada para determinado conteúdo, pois, quando não se planeja, o trabalho fica limitado à exposição oral ou mesmo na leitura de um texto qualquer, tornando a aula cansativa tanto para o aluno como para o professor. Os alunos reclamam que às vezes chegam cansados e têm que ouvir o professor somente lendo o livro. Eles dizem: “Eu sei ler, não vim para ficar ouvindo professor ler”. E no dia em que você vai sem planejamento eles percebem, até porque, quando não planejamos ficamos inseguros, pois, por mais que tenhamos domínio de conteúdo, a gente esquece de pontos importantes e eles são muito observadores.</p>	<p>Para mim, enquanto professora, o planejamento é uma parte essencial, porque quando eu me organizo, eu penso no conteúdo e vejo o planejamento como forma de desenvolver a aula de maneira objetiva, ou seja, ele é essencial para eu direcionar a aula.</p> <p>Sempre que planejo, consigo direcionar a aula e dá certo. Às vezes são necessárias mudanças, mas sempre tenho o plano A e o plano B, a experiência me deu essa capacidade de pensar dessas duas formas. Então, penso no aluno e vejo o planejamento como uma linha, algo que direciona, porque se me planejo, o tempo de aula é mais organizado e melhor aproveitado. Isso não impede que os alunos possam revirar essa aula, mas eu tenho ali uma estrutura da aula que a direciona.</p> <p>O planejamento é essencial para o desenvolvimento das atividades, e é uma coisa que nem todo mundo quer fazer, mas tudo que se vai fazer tem que estar no papel, anotado e organizado, para você ter um norte e se precaver dos imprevistos que podem surgir. Se o que foi planejado não deu certo, você anota e replaneja para próxima aula. Planejamento é..., mesmo que você dê aula no mesmo ano, por exemplo: três turmas de primeiro ano na mesma escola, você até planeja o mesmo livro, a mesma aula, mas nem sempre o planejamento dará certo para todas as turmas. Cada turma fornece um norte para você replanejar (...).</p>
<p>Reflexão crítica sobre o próprio fazer pedagógico.</p>	
<p>Professora Mercês</p>	<p>Professora Gessy</p>

<p>A sala de aula é muito imprevisível, às vezes você planeja alguma coisa, passa a madrugada planejando e pensando que vai ser a melhor de sua vida, mas, quando chega em sala de aula, não dá certo. Aí a gente para pra pensar: qual o problema? Em que errei? O que eles desejam? Você fica naquela busca por resposta de como atingir mais os objetivos. A gente fica se perguntando se está no caminho certo, se realmente eles estão absorvendo da melhor maneira possível. Às vezes a gente leva uma coisa e não dá certo, e depois aperfeiçoamos, e já dá certo. Vai adequando ao tipo de público, que é bem diverso. Acontece de planejarmos uma aula para uma turma “A” e funciona, mas para a “B”, já não dá certo, então, readequamos. Essa avaliação é constante mesmo quando as coisas dão certo, até porque sem isso, não existe melhora.</p>	<p>Quando faço uma prova, começa daí. Tudo cai na metodologia, que às vezes penso não ter sido a certa naquele mês, por exemplo. Eu faço não sei quantas metodologias..., faço de um jeito, faço de outro, e quando é no dia da prova o resultado é insatisfatório, e eu vejo que o aluno não conseguiu aprender, aí, fico refletindo: onde foi que eu errei? Será se eu poderia ter usado esta ou aquela estratégia? Eu fico angustiada, porque penso que não achei o ponto certo. Ou seja, planejei, fiz tudo o que podia, e mesmo assim não obtive êxito. Isso me faz refletir sobre a minha prática, se é a certa... E, também, eu demoro muito para elaborar a avaliação escrita, que não é tudo, porque geralmente a avaliação minha não é só escrita, pois todas as atividades em sala de aula eu dou uma nota, mas às vezes tem delas assim.... Quando faço a prova, eu fico me questionando se realmente a questão foi a adequada. Até hoje tenho muita dificuldade nesse aspecto, eu prefiro corrigir do que elaborar, porque nem sempre é possível alcançar todos os alunos, e isso me angustia muito e fico tentando melhorar.</p>
Aspectos limitadores da ação docente em sala de aula.	
Professora (M)	Professora (G)
<p>A pessoa se apaixonou por eles, só que o ruim é que o estado fica só jogando a pessoa de uma escola para outra, dei aula no JP para o 8º ano, uma turma muito boa, depois fui para o José Lustosa, depois voltei para o JP novamente. Aí, eles já estavam no 1º ano, mas foi aquela alegria quando me viram, porque eles se apegam e a gente também.</p> <p>A relação da própria escola é muito diferente com os alunos do EJA. Os alunos do regular recebem mais atenção do que os alunos do EJA. Sim, e muito. É quando digo que eles acham que os mesmos não têm capacidade de desenvolver atividades na escola, dá para observar quando tem evento, porque os eventos maiores contemplam o dia. É muito difícil.</p> <p>Em relação ao conhecimento, é muito relativo, porque às vezes a pessoa pega turma excelente, outras vezes não, e a</p>	<p>A própria escola às vezes é a limitadora, a estrutura da escola..., até que hoje, comparando com o que havia antes, está uma beleza. Mas, a limitação está na falta de materiais que você poderia usar para realizar uma determinada prática e, às vezes, a escola não tem, e isso limita. Às vezes, você precisa usar um Datashow e não tem disponível. Além disso, as dificuldades dos alunos, o desinteresse deles, porque a limitação deles limita a sua prática também. Limitam também a falta de continuidade das aulas, porque na EJA há muitas interrupções, porque as comemorações são à noite, tem muitos eventos, ou temos que cobrir aulas de outro professor que faltou, e você planejou sua aula para uma turma e, de repente, tem que mudar tudo. Às vezes, você planeja e só aparecem 5 alunos, por conta de eventos, ou os horários das aulas muito tarde e os alunos vão embora....</p>

<p>responsabilidade é muito grande, mas sempre tem aqueles que se destacam mais. Os alunos do período regular muitas vezes são preguiçosos, por isso, que passamos por situações bem tristes, eles estão precisando evoluir muito, eles tem a vantagem de não trabalhar, e os pais cobram muito deles, já os alunos da EJA, são pessoas mais concentradas, andam com suas próprias pernas, ou querem ou não querem. Existe a diferença, mas é como eu falei: isso depende muito deles.</p> <p>Na verdade, o primeiro ano que consegui ficar só na minha área foi no ano passado (2017), foi lá que consegui ficar só em duas disciplinas, mas eles saem colocando a gente em todas áreas: Eu já fiquei com História, Geografia, Química..., tudo que você pensar! Porque na verdade no ano passado eu ficava no São José e no Joaquim Parente, mas no Joaquim Parente a carga horária era maior, e nesse ano só estou no São José, porque é melhor. Atrapalha muito a gente, essa questão da dedicação, porque quando ficamos em uma única escola, a gente tende a ter mais dedicação, porque ficamos mais próximos do que acontece. Quando é só para completar carga horária, as coisas acontecem e a gente não sabe, porque as informações foram transmitidas na escola em nossa ausência. Às vezes chegamos e as coisas já aconteceram, e isso atrapalha muito o serviço da gente. Quando estamos na escola nos envolvemos mais, porque estamos lá todo dia.</p> <p>Outra coisa que dificulta é a estrutura da escola, não tem como utilizar o Datashow. Falta materiais para uma simples dinâmica em sala de aula, falta cartolina, papel peso. Quando planejo algo diferente, tenho ciência de que vou ter que desembolsar algum valor.</p> <p>Quando tenho, eu faço e quando não, adio a atividade. Isso nos limita muito. Os conteúdos do terceiro ano são bons para atividades práticas, mas escola não tem um microscópio, mas dá pra fazer com materiais simples, no entanto, a escola não tem. Vou fazer o quê? Tenho que comprar,</p>	<p>Então, tudo isso limita nossa prática.</p>
---	---

porque quando fazemos algo diferente eles gostam, e isso os atrai. Um dia eu fiz uma prática simples com eles sobre a clorofila e eles amaram, gostaram muito porque foi algo diferente, que eles não tinham vivenciado.

Acho que o fato de terem que trabalhar, então, ficam muito corridos e sem tempo para realizarem as tarefas com mais capricho ou algum trabalho em grupo, porque tem que trabalhar. Às vezes temos que relevar e sermos mais flexíveis em relação aos prazos e aproveitar ao máximo o tempo em sala de aula, porque se não for assim, não funciona. Por exemplo, quando passo alguma pesquisa para eles fazerem, demoram muito para me entregarem, porque não tem como se encontrar para fazerem juntos os trabalhos, e isso é muito complicado para eles.

Fonte: Pesquisador (2018)

APÊNDICE I

Sessões de observação I

PROFESSORA: Sessão de observação da professora Gessy (SOG)

SOG1 - DATA: 17/10/2017 - INÍCIO: 19: 15

A aula tem início com a entrega dos resultados das avaliações escritas realizadas na semana anterior. Neste momento a professora esclarece que a prova “será complementada com os pontos resultantes da participação ativa dos alunos durante as aulas, bem como aqueles provenientes das atividades culturais realizadas na semana do Festival de Rabecas”. Na sequência entrega uma ficha individual contendo o detalhamento dos aspectos levados em consideração na avaliação qualitativa dos seus alunos.

Em meio às explicações da professora, um aluno se aproxima e a interrompe dizendo: "Professora, hoje eu trouxe seu livro". “Terminou de ler”, perguntou ela? Silêncio.... “Não leu”, concluiu.

A professora usa este momento para fixar o conteúdo cobrado na prova fazendo a leitura de cada uma das questões solicitando que, voluntariamente, comentem se erraram ou acertaram. Ao final de cada contribuição a professora se posiciona mostrando a forma correta, aproveitando acertos e erros para incentivá-los a progredirem.

É importante observar que retira as dúvidas com clareza, calma e bom humor. Em meio às suas explanações, um dos alunos se manifesta em voz alta dizendo: “agora aprendi”.

Ainda durante a correção, faz uso de um poema⁵³ presente na prova para relacioná-lo à vida cotidiana, argumentando que não se pode parar quando pedras estão no caminho, mas sim seguir em frente superando os obstáculos.

A segunda parte da aula é dedicada à correção do ensino de gramática e, fazendo a mesma dinâmica, escreve frases na lousa e pergunta qual questão está correta ou errada e espera as manifestações dos alunos. Após as colocações explica com calma como cada questão deve ser respondida corretamente, usa a lousa para explicar uma regra gramatical cobrada na prova. Às 19h35min, chega uma aluna grávida acompanhada de uma menina de mais ou menos 7 anos de idade para assistir aula. Esta é uma situação comum, ao que parece,

⁵³ No Meio do Caminho, de Carlos Drummond de Andrade.

pois, a aula segue normalmente sem que a professora ou os colegas manifestem estranhamento à presença da criança.

A sala de aula está com a iluminação ruim, pouca luminosidade aqui. Às 19h40min, mais um aluno surge e, não encontra cadeira para sentar-se, por isto, vai buscar uma fora da sala. Enquanto isso, a professora continua a correção da prova na lousa, com a participação dos alunos.

É possível observar que o ensino do conteúdo não se encerra na aula anterior à prova, a correção da mesma acaba sendo um momento de revisão e fixação do conteúdo trabalhado no bimestre.

Finalizadas as explicações, lembra aos alunos que fará a correção da atividade passada para casa na aula anterior e avisa que dará um visto. Ao que tudo indica, o visto serve de incentivo ao aluno, além de ser uma maneira de comprovar que o mesmo entregou a atividade no tempo estipulado. Pode ser uma atitude aparentemente tradicional, mas parece funcionar bem com estes alunos.

Segue a aula pedindo aos alunos abrirem os livros na página 392, onde há uma imagem. Usa a figura contida no livro para questioná-los sobre o que a mesma representa. Obs.: Poucos alunos estão com seus livros.

INTERRUPÇÃO - A professora dá uma pausa para explicar para a aluna que chegou com a criança sobre a pontuação da prova.

Retomada a aula, e, antes de explicar o conteúdo novo, questiona os alunos sobre os conhecimentos prévios dos mesmos em relação à temática abordada.

Ob.: **ALUNO DISPERSO** - observei um aluno sonolento na minha frente. A professora interrompe para explicar que está iniciando um novo assunto para a próxima prova, faz isso porque um aluno estava em pé e sem o livro didático.

Na sequência a professora entrega uma ficha com resumo da vida e obra de alguns autores, entre os quais Graciliano Ramos. Faz uma empolgante apresentação e demonstra paixão em sua fala, destacando a importância desses escritores para a literatura brasileira. Dá ênfase para “Vidas Secas”, fazendo menção à exploração e miséria imposta ao sertanejo que não tem outra opção, senão fugir na esperança de dias melhores.

A empolgação da professora toma conta do ambiente, ao ponto dos alunos começarem a interagir e relacionar os trechos das obras com as dificuldades que enfrentam diariamente em suas trajetórias de vida. A explanação inicial da educadora cumpriu, portanto, seu propósito de despertar o interesse dos alunos para a segunda parte do modernismo, temática a ser iniciada. Esta estratégia foi pensada para introduzir o conteúdo, além de manter os alunos ativos durante toda a aula.

INTERRUPÇÃO - Neste momento, tive que sair para levar a aluna grávida ao hospital, pois passou mal, sentindo dor de cabeça. A vice-diretora foi à sala para pedir à professora que a levasse ao hospital, mas, para não interromper a aula, me ofereci para levá-la.

Ao retornar do hospital, a professora estava entregando cartões, confeccionados de recortes de cartolina, para os alunos fazerem uma atividade. Antes mesmo de terminar a explicação sobre o que deveriam fazer, a vice-diretora interrompeu novamente a aula para pedir aos alunos que se dirigissem ao pátio para assistirem uma apresentação teatral. Se precavendo à dispersão dos alunos após a saída da sala, a professora passou uma nova atividade para casa.

Neste curto intervalo de tempo, uma aluna questiona sobre sua nota e falta de pontos no qualitativo, dando a entender que havia erro na ficha avaliativa da professora. Esta, calmamente, mas com tom firme na voz, interpela a aluna: “Você faltou quase um mês de aula e isso a prejudicou, mas veremos o que pode ser feito...”. No momento seguinte fez uso da oportunidade para pontuar como funciona sua metodologia de avaliação, esclarecendo que realiza atividades avaliativas durante as suas aulas e que isso influencia a nota, sendo extremamente importante que todos se esforcem para participar, pois quando faltam acabam tendo seu qualitativo reduzido. Dessa maneira, revelou ser bastante solícita ao responder prontamente os questionamentos, mas firme no esclarecimento dos motivos que ocasionaram a redução da nota da aluna e na indicação da necessidade de cumprimento dos deveres discentes, traduzidos, neste caso, na realização das atividades e frequência nas aulas.

SOG2- Data: 18/10/2017

Às 20h08min, Gessy inicia a aula dando continuidade à anterior, entregando novamente os cartões que auxiliarão a explicação do conteúdo. Neste instante convida os alunos a entrarem no mundo da leitura e, mesmo com alguns ainda dispersos, sem prestarem

atenção à sua fala, esclarece que os cartões serão usados para os alunos escreverem as partes dos textos que consideram mais relevantes, ou seja, uma frase ou um trecho. A professora pede para os alunos fazerem uma primeira leitura e em seguida escrever na cartolina o trecho escolhido. Dando sequência, faz uma divisão dos alunos de acordo com os números da chamada. Ex.: de 1 a 6 ficam responsáveis pela leitura de uma página, do 7 ao 12 deverão fazer leitura de outro trecho, assim por diante. A professora elaborou esta estratégia para introduzir o conteúdo, além de manter os alunos ativos durante toda a aula.

Enquanto fazem a atividade proposta, a professora passa entre as carteiras retirando as dúvidas dos alunos. Ela fica de pé o tempo inteiro, sempre em interação com os alunos, ora retirando suas dúvidas, ora incentivando-os a fazerem a atividade. Num terceiro momento desta atividade, junta os grupos para decidirem qual a parte será explicada (propicia interação e troca de experiência, participação ativa por parte do aluno). A atividade continuará na próxima aula.

INTERRUPÇÕES - A professora tem que lidar com as interrupções constantes em sua aula. É a segunda vez, em dois dias, que o tempo de aula é interrompido, hoje a professora de educação física tomou o primeiro horário da professora Gessy.

SOG3 - Data 25/10/2018

Terceira e quarta aulas, início às 19h05min. Estamos no B.R.O - BRÓ (meses do ano terminados em BRO), período em que o calor em nossa região fica quase insuportável, e a sala de aula conta apenas com ventiladores. Esta é a continuação da aula passada, que não observei. Nesta, conforme informou Gessy, ao contrário da anterior, em que o conteúdo foi explicado com auxílio de data show, a professora está usando a lousa para ensinar (oração subordinada adjetiva restritiva) de forma expositiva, mas dialogando com os alunos.

Dando sequência à aula, inicia uma atividade com a divisão da turma em duplas, a quem são entregues envelopes contendo palavras para construção de frases. A professora passa entre as carteiras explicando como a atividade deve ser feita para aqueles que estão com dúvidas. Um aluno chega atrasado para aula, mas a mesma continua esclarecendo para as duplas como a atividade deve ser realizada. Sem demonstrar incômodo com os alunos, ela se demora retirando as dúvidas dupla a dupla, inclusive explicando como construir as frases. Valoriza o momento com os alunos, priorizando a realização de tarefas no tempo e espaço em

sala. Não dá resposta pronta, mas questiona e exemplifica dando a oportunidade para construção do saber de forma autônoma.

A professora tem que lidar com o calor, o atraso dos alunos, mas continua a construir frases com pronomes, escrevendo-as na lousa. Explica o conteúdo a partir das construções dos mesmos, insistentemente, com o objetivo de deixar claro, e que aprendam. Ela elogia as frases construídas, trata-os com respeito e cordialidade, mas não os tem como incapazes ou coitadinhos.

A turma está participando ativa e atentamente desta aula, isso porque esta atividade promove a interação entre alunos e a professora na construção de aprendizagem. Ela é bastante segura do conteúdo, mantém controle da turma sem ser grosseira e desrespeitosa com os alunos, e explica com clareza todas as frases construídas pelas duplas.

SOG4 - Data 25/10/2018

Inicia a segunda aula da noite passando um exercício e explicando que atividade vale dois pontos para o qualitativo. Pede para responderem parte da atividade em sala, para correção ainda no horário da aula, e esclarece que o restante ficará para casa. Percebe-se uma preocupação com a otimização do tempo em sala de aula.

Enquanto os alunos tentam responder as questões, a professora passa entre carteiras daqueles que estão com dificuldade para explicar-lhes como fazer. Ela demonstra preocupação com suas aprendizagens e presta assistência durante a resolução do exercício.

A professora tem olhar atento, percebe que uma aluna não está compreendendo o conteúdo, e se aproxima para explicar-lhe com maior riqueza de detalhes, já que a mesma faltou na aula anterior. Nesse momento fez uma espécie de revisão personalizada, antes de explicar-lhe a natureza da atividade proposta. Esta atitude evidencia o compromisso desta educadora com a aprendizagem dos seus alunos.

Obs.: Ao olhar para o chão ao meu lado direito percebo um filhote de pássaro morto dentro da sala de aula. Provavelmente caiu do ninho no teto. Acho que sou o único a dar atenção ao fato...

No decorrer da aula, outro aluno é visto distraído sem realizar a tarefa que os demais estão empenhados. Diante da situação, a professora põe-se ao seu lado, e

questionando-o sobre o motivo da sua inércia, o repreende, solicitando que responda o exercício. Este, por sua vez, não retruca e passa a atender a orientação da professora. Obs.: Ela, Gessy, conhece e se dirige aos alunos pelo nome.

Além de estar atenta aos discentes, Gessy não para um instante, mantém-se circulando entre os alunos dando orientações, mantendo-os em constante atividade. Exemplo disso, é que a aula está quase terminando quando uma aluna chega e, mesmo assim, logo é colocada para realizar a atividade.

SOG5- Data: 31/10/2017

Hoje choveu bastante durante o dia e a temperatura melhorou, creio que por isso a turma está mais animada e descontraída neste início de aula. E, nesse ambiente de temperatura mais agradável, a professora inicia a aula pedindo que entreguem a atividade passada na aula anterior e pergunta se tiveram dificuldades para resolução do exercício. Alguns alunos apontam que existem questões difíceis e argumentam que não fizeram. Ela se aproxima de dois alunos e os questiona sobre a atividade e estes solicitam mais tempo para concluírem. Atendendo aos pedidos, concede mais 10 minutos para finalizarem. Logo, na sequência, avisa que marcará a prova, mas que tomará cuidado para não colocá-la no mesmo dia das disciplinas em que os alunos encontram dificuldades, e negocia com a turma o dia da mesma.

Obs.: A todo instante chegam alunos atrasados.

Enquanto concluem a resolução do exercício, a professora anda pela sala para saber se estão respondendo, ou encontrando dificuldades. Nesse meio tempo, uma aluna pede para que a professora dê o visto antes de terminar de responder, mas, a mesma se recusa, e em tom de brincadeira, responde sorridente: “Ninguém assina cheque em branco, conclua”. Há um clima amistoso entre a professora e os alunos.

SOG6- Data: 31/10/2017

A segunda aula da noite começa, e a professora começa a contar quantos alunos estão presentes, para iniciar a correção do exercício com auxílio de uma dinâmica. Assim, Gessy lança mão de mais uma estratégia e entrega aos alunos cartões em formatos arredondados, presos a hastes de madeira, com uma figura ilustrando a felicidade de um lado e a tristeza do outro. Os alunos estão curiosos e, com ar de desconfiança, se perguntam sobre

o que a professora irá “aprontar dessa vez com esses *emojis* gigantes?” Imediatamente vem a explicação: “A carinha alegre significa entendi e a carinha triste, não entendi”, esclarece a professora, que segue explicando como funcionará a dinâmica: “Sempre que eu fizer uma pergunta ou explicar alguma questão, vocês deverão levantar os *emojis* indicando se compreenderam ou não, combinado?” Nesse ínterim, um aluno apresenta sua resposta para uma questão e recebe a explicação com exemplos escritos na lousa. Ao final de cada questão, a professora solicita que ergam as plaquinhas indicando se entenderam ou não.

Com esta estratégia, a professora consegue identificar mais facilmente quais alunos estão com dificuldades, o que abre espaço para reforçar as explicações ao perceber que alguns conceitos são menos compreendidos que outros. Além disso, dinamiza a aula com um recurso simples e contextualizado. Simples porque não demanda complexidade em sua confecção ou utilização, e contextualizado em virtude da familiaridade dos alunos com os *emojis*, os quais são utilizados diuturnamente por todos em suas conversas nas redes sociais. Ademais, torna o ambiente descontraído, incentiva a movimentação corporal e mental, afastando a sonolência que espreita os alunos e a professora.

No decorrer desta aula, percebi alguns alunos usando uma camiseta, confeccionada por eles mesmos, com a seguinte frase reproduzida fielmente: “Estudamos, Brincamos, Lutamos e Conseguimos. Agora rumo a faculdade!” Esta frase diz muito sobre quem são e o que a escolarização representa para estes alunos. Mostra a satisfação sentida pela realização de uma etapa importante de suas vidas, regada pelas horas de dedicação aos estudos, pelos momentos de descontração junto aos colegas, pela luta constante contra o cansaço diário durante as aulas após longa jornada de trabalho. Evidencia que acreditam que tudo isso será recompensado com a aprovação ao final do ano letivo. Mas, acima de tudo, representa as expectativas de futuro dos que vislumbram continuar trilhando o caminho dos estudos em direção ao ensino superior, o que contrasta com os conteúdos do livro didático fragmentados e demasiadamente resumidos, o que representa um obstáculo a mais para o alcance do sucesso na trajetória de escolarização.

Há, entre os alunos, o desejo de superar o nível médio e alcançar o ensino superior, o que pode ser evidenciado na frase escrita em suas camisetas. A professora Gessy está atenta aos anseios dos alunos e se empenha para contribuir com um bom desempenho dos mesmos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que se aproxima. Por isso, desenvolve atividades que os favoreçam na prova. Propõe, desse modo, a produção de um

texto dissertativo e dá orientações sobre como devem proceder. Demonstra com exemplos na lousa as características de um texto dissertativo, destacando como construir a introdução, o desenvolvimento e conclusão. Adverte sobre a importância da estrutura, coerência e coesão da redação e explica que a leitura é a chave para uma boa produção. Consegue, com essa intervenção, prender a atenção dos alunos, já que parte da turma realizará o exame.

SOG7- Data: 01/11//2017

Gessy inicia a aula com as correções que faltaram na atividade da aula passada. Mas, a etapa seguinte está planejada, segundo a professora, para ser desenvolvida com auxílio do DataShow, contudo, a escola tem apenas um aparelho e já está reservado para outra turma. Por isso, enquanto aguarda a liberação, trabalha com o auxílio da lousa, onde escreve as questões e explica para a classe como deveriam ser respondidas.

A atividade posterior à correção trata-se da produção de texto dissertativo, por isso distribui um texto com orientação sobre como desenvolver a escrita. Explica oralmente, com exemplos na lousa, como produzir um texto, destacando suas partes fundamentais (introdução, desenvolvimento e conclusão). Isso está ocorrendo porque estamos a três dias do próximo ENEM, e a professora está trabalhando a produção textual para auxiliar os alunos na redação do exame. Desse modo, continua chamando atenção para a importância da estrutura da redação, ao tempo em que os alunos estão bem atentos às explicações, pois parte da turma fará a prova. Segue apresentando dicas sobre como devem proceder durante a escrita da redação. Assim, Gessy contextualiza os conteúdos tornando-os mais compreensíveis aos alunos, associando-os com a realidade imediata dos mesmos.

SOG8- Data: 01/11//2017

O Data Show está disponível na segunda aula da noite, e a professora passa um vídeo com documentário que retrata a luta em torno da democracia no Brasil, pois é sobre essa temática que irão construir os textos. Além do vídeo, entrega propostas de redações nos mesmos moldes dos temas geradores apresentados em exames nos anos anteriores, e pede para que um aluno realize a leitura do primeiro texto em voz alta. Explica a natureza do mesmo e questiona se compreenderam a proposta apresentada.

É possível observar o caráter político dos conteúdos apresentados, o que está gerando discussões antes mesmo da escrita das redações. Esta estratégia assevera o

compromisso com a aprendizagem dos alunos e a percepção da professora das reais necessidades e anseios dos mesmos. Faz uso desta metodologia para despertar o interesse da turma, instigando sua curiosidade e pensamento crítico, o que também possibilita o seu desenvolvimento autônomo.

No decorrer da aula, antes de autorizar o início das produções, faz uma contextualização geral sobre a temática e aponta que as redações deverão ser feitas em sala de aula, para que possa acompanhá-los mais de perto, deixando clara sua predisposição para valorização do tempo escolar. Pouco tempo depois a aula termina e a professora recolhe o material que havia distribuído, afirmando que as atividades planejadas continuarão na próxima.

SOG9 - Data: 07/ 11/ 2017

A aula inicia com comentários sobre a prova do ENEM, com destaque especial para o desempenho dos alunos na redação, isso porque na aula anterior esta temática foi bastante discutida. As discussões em torno do exame são finalizadas com a professora argumentando que a leitura é a chave para a produção de uma boa redação.

A aula continua, e os alunos são orientados a retomar a construção da redação iniciada na aula anterior. Os materiais são distribuídos novamente, pois foram recolhidos ao final da última aula.

Ainda durante a organização da turma, e por não ter realizado a atividade, uma aluna se justifica para a professora dizendo: “Tenho o dia muito cheio, e isso é o que atrapalha no meu rendimento”. A justificativa apresentada reflete uma característica própria do aluno da EJA e reforça a importância do aproveitamento máximo do tempo escolar, por conta da especificidade dos sujeitos que frequentam as aulas no período noturno, os quais não dispõem de tempo para dedicação exclusiva aos estudos.

Por ter consciência dessa especificidade é que a professora valoriza a realização de atividades em sala de aula. E, neste caso, colocou à disposição dos alunos os textos motivadores aos moldes do ENEM, para produção textual. Além disso, busca vincular o contexto escolar e a realidade concreta dos mesmos, por isso, as atividades são planejadas de maneira que façam sentido para estes sujeitos.

Um dos temas trabalhados em sala de aula está diretamente relacionado à proposta de redação presente no ENEM. Este foi o tema proposto pela professora cerca de um mês antes do exame. Na ocasião, usou um texto motivador que tratava da relevância da educação diante das desigualdades sociais existentes no Brasil, tendo como auxiliar uma charge que ilustrava um homem bem vestido oferecendo esmola para uma criança de rua. Na ilustração, a criança agradece a gentileza do transeunte, mas enfatiza que precisa mesmo é de educação.

Embora não seja a temática exata, se assemelha aos textos motivadores apresentados na prova⁵⁴, pois faz uma crítica social em relação a setores da sociedade que são alijados do seu direito à educação, o que demonstra a preocupação em preparar os alunos para diferentes questões que permeiam a sociedade.

No decorrer da aula, enquanto os alunos realizam as produções textuais, a professora os auxilia em suas dúvidas e esclarece que fará as correções que apontarão em que cada um precisa melhorar.

Obs.: É facilmente observável a opção consciente em manter os alunos sempre em movimento, atarefados e em constante atividade. Assim que uma tarefa é cumprida por quem tem maior agilidade, logo lhe é apresentada uma nova, evitando ócio e garantindo a tranquilidade no ambiente de sala de aula.

SOG10- Data: 08/11/2017

Hoje choveu bastante pouco antes do início da aula, e o número de alunos está reduzido, somente 08 (oito) presentes, mas a aula inicia normalmente.

Antes de apresentar o conteúdo da aula, a professora faz uma atividade para chamar a atenção dos alunos para a temática, e cola na lousa uma árvore feita de recortes de revistas com textos e figuras diversas. Entrega-lhes recortes de cartolinas e solicita-lhes que escrevam uma palavra capaz de expressar suas interpretações sobre a imagem. Ao final, os alunos fazem as leituras de suas palavras explicando os sentidos atribuídos às imagens. Cada palavra escrita foi então avolumando a árvore na lousa, reinterpretada e utilizada pela professora como tema gerador para o conteúdo que pretende iniciar. Esta dinâmica teve como

⁵⁴ Tema da redação do ENEM 2017: “O desafio para formação educacional de surdos no Brasil”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/418-enem-946573306/56861-redacao-tem-como-tema-a-formacao-de-surdos>. Acesso em 05 de novembro de 2017.

finalidade despertar o interesse e a curiosidade dos alunos para a o conteúdo planejado, propiciando, além disso, a reflexão crítica, a criatividade e a produção autônoma dos mesmos.

É importante pontuar que todos têm o direito à fala e participam da atividade expondo seus pontos de vista e, sempre que um aluno sente dificuldade, a professora questiona e incentiva até que o mesmo consiga se posicionar de forma autônoma. É importante pontuar que Gessy não aceita facilmente a recusa dos alunos diante das atividades propostas, considera importantes todas as suas contribuições e dá o direcionamento devido, de acordo com a atividade proposta. Esta atividade introdutória se estende até que todos se posicionem, o que favorece o surgimento de um ambiente de debate e fruição de ideias ora convergentes, ora divergentes.

Em um segundo momento da aula, entrega artigo de opinião com um texto a ser lido silenciosamente, para posterior exploração por meio de questionário. Este conteúdo não faz parte do currículo disponibilizado aos alunos, é fruto do esforço pessoal da professora em ampliar os conhecimentos dos mesmos, para além daquilo que está presente no livro didático extremamente condensado. É uma atitude percebida em todos os assuntos que apresenta aos discentes. A professora Gessy não se limita ao livro didático e age proativamente oferecendo a maior variedade de textos e atividades, com o intuito de potencializar a aprendizagem dos alunos.

Após a leitura do artigo, é aplicado o roteiro de questões com os aspectos a serem observados. Pondera que muito do que irá explicar sobre o texto já foi falado pelos alunos, mas que irá ajudar na sistematização.

Obs.: Quando os alunos pensam que irão ficar ociosos, após cumprimento da tarefa, a professora passa mais uma atividade para concluir o que foi planejado, otimizando mais uma vez o tempo escolar. A atividade deve ser desenvolvida em duplas, o que favorece a socialização, troca de ideias e produção compartilhada.

SOG11- Data: 09/ 11/2017

Às vésperas de mais uma prova, a professora inicia a aula explicando que fará revisão dos conteúdos para a avaliação escrita. Para isso apresenta os temas utilizando papel peso colado à lousa, para explicação dos conceitos por meio de exemplos (Classificação das

Orações Subordinadas Adjetivas). Entrega tiras do mesmo papel contendo diversos exemplos de orações e solicita aos alunos que colem as frases embaixo da sua respectiva classificação.

Nesta estratégia todos os alunos são incentivados a participarem, porém, alguns argumentam que não lembram mais desse assunto, o que leva a professora a pausar a dinâmica pretendida e retomá-lo com auxílio da lousa, demonstrando com frases que evidenciam a temática em estudo. Fica claro que o mais importante para a professora é a compreensão do assunto em estudo.

Retoma a dinâmica pedindo aos alunos que colem as frases embaixo do título devido, deixando evidente sua escolha em manter os alunos participando ativamente de todos os momentos da aula. Nesta estratégia, todos os discentes são incentivados a levantar e colar na lousa as frases que receberam. Para cada frase colada, segue questionando se o aluno colou no local correto ou não (A resposta correta nunca é dada, mas os instiga até que cheguem a ela). Assim, Gessy promove a participação ativa dos alunos. E, em seguida, explica insistentemente até que a turma dê indicativos que compreendeu sua explicação. Há insistência em esclarecer todas as dúvidas, sem aparente preocupação com tempo da aula. A aprendizagem é o ponto central.

Enquanto faz a explanação, percebe que uma aluna está distraída conversando com outra colega. Neste momento, chama sua atenção para a explicação e orienta os demais a copiarem, pois dará o visto que servirá para o qualitativo, deixando claro que a avaliação é processual, tendo em vista que a nota resulta da totalização das atividades realizadas durante as aulas e não apenas da prova. E, a despeito de instantes de dispersão, a turma está participando e alguns alunos expõem suas dúvidas, ao tempo em que a professora pacientemente as esclarece.

Obs.: Como nesta aula, é comum nas práticas de Gessy, o uso de estratégias variadas para ensinar o conteúdo e incentivar a participação ativa dos alunos.

SOG12 - Data: 14/11/2017 (primeiro horário)

A aula inicia com a continuação da revisão sobre orações adjetivas. A professora, mais uma vez, traz material adicional (texto xerocopiado) para complementar o conteúdo presente no livro didático. Incentiva a participação ativa dos alunos, solicitando que voluntariamente alguém leia um trecho do texto disponibilizado. Após a leitura, questiona

sobre sua compreensão em relação ao conteúdo lido. Explica o conceito de adjetivo, usando como exemplo os móveis da sala de aula, e também por meio de frases escritas na lousa, destacando seu emprego no cotidiano, relacionando-as com a realidade imediata dos alunos, para facilitar a aprendizagem. Além disso, prioriza a explicação expositiva, com incentivo às participações dos alunos.

Ao perceber que parte da turma ainda não compreendeu o conteúdo que está trabalhando já há algumas aulas, a professora retoma mais uma vez a explicação. É atenta aos sinais emitidos pelos alunos, especialmente em relação às suas limitações de aprendizagem. É insistente e paciente na tentativa de favorecer a aprendizagem dos mesmos. Escreve vários exemplos na lousa e, antes de explicá-los, evita conceder respostas prontas, para favorecer a participação ativa dos alunos. Corrige os erros e incentiva os acertos. Age segundo a perspectiva de que “(...) ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1999, p. 47).

Ao final da explicação na lousa, entrega uma atividade (questionário) para ser respondida em sala. Após a aula anota os nomes dos alunos que responderam ou que estão respondendo a atividade. É um registro para o qualitativo. Mais uma vez, valoriza o tempo e o espaço em sala de aula, pois é consciente da dificuldade que estes alunos possuem para realizar atividades fora da escola, pois são jovens e adultos que, em sua maioria, trabalham durante o dia e estudam no período noturno. Esclarece também que dará o visto, por isso todos precisam fazer. Esta é uma estratégia usada para motivar os alunos, mas também uma maneira de registrar as atividades realizadas para auxiliar no qualitativo dos mesmos durante o bimestre.

SOG13 - Data: 14/11/2017 (segundo horário)

Enquanto a professora repassa orientações sobre os pontos acumulados para avaliação qualitativa, um aluno resmunga ao meu lado dizendo: “Não é possível que a professora não me dê, outra vez, uma boa nota no qualitativo este mês, como fez no mês passado”. Argumenta que já participou, respondeu às atividades e tudo mais, por isso merece ser recompensado com a nota. Nas entrelinhas desta sua fala, percebo que o aluno entende que será penalizado por não cumprir os requisitos exigidos para o alcance de uma boa nota no qualitativo, em virtude de sua pouca adesão às atividades propostas durante as aulas. Este, na verdade, está “blefando” na esperança de conseguir convencer a professora a melhorar sua

nota, pois é um dos poucos que não aderem facilmente às atividades propostas, sendo também desatento nas aulas, pelo que tenho observado.

A professora não percebe a reclamação do aluno e continua explicando como responderem e exigindo o compromisso de todos na realização da atividade proposta no primeiro horário. Ela se esforça para favorecer a aprendizagem, mas é rígida na cobrança do cumprimento dos deveres por parte dos alunos. Como tenho ouvido nos depoimentos nas conversas entre uma aula e outra: “Ela é uma ótima professora, mas não passa a mão na cabeça de ninguém”. A postura da professora reflete o pensamento de Paulo Freire sobre a necessidade do professor exercer sua autoridade durante atuação em sala de aula, sendo fiel no cumprimento do dever que lhe cabe.

Ao desenrolar da aula, Gessy percebe que um aluno está disperso e pouco atento à tarefa a ser respondida, se dirige até ele e o orienta sobre a realização da atividade. Ela, apesar de não conseguir perceber tudo que se passa na aula, o que seria impossível, tem olhar atento e presta auxílio constante aos alunos durante a realização de tarefas em sala.

Ao final da aula, anota os nomes dos alunos que fizeram ou que ainda estão realizando a atividade. É mais um registro para o qualitativo.

SOG14 - Data: 16/11/2017 (uma aula)

Gessy inicia a aula com a correção da atividade da aula anterior, com auxílio da lousa. Solicita que os alunos falem suas respostas e, a partir daí, explica as questões. Em determinados momentos usa objetos presentes na sala de aula para exemplificar. E, como conhece todos os alunos pelo nome, cita nominalmente aqueles de quem deseja a participação na correção. Às vezes pede para algum aluno que esteja distraído leia uma das questões e apresente sua resposta. Trata-se de uma estratégia para incentivar a participação e interesse dos mesmos.

Explica repetidas vezes uma única questão, dedicando o máximo de tempo possível, objetivando a fixação do conteúdo por parte dos alunos. Tem o cuidado de passar para a questão seguinte somente quando sente que os alunos compreenderam o que está sendo explicado. Logicamente, nem todos dão a atenção devida ao conteúdo.

Mais uma vez, no decorrer da aula, Gessy pausa a explicação para chamar atenção de um aluno que está distraído. Diz ela: “Lucas, meu filho, você precisa acordar”. Acordar no sentido de começar a ter mais responsabilidade com os estudos. A professora ficou um pouco ao lado do aluno tentando fazê-lo compreender a necessidade de aproveitar o tempo em sala e a importância das temáticas trabalhadas não somente para o alcance da nota mínima para passar de ano, mas, acima de tudo, para a sua vida cotidiana. Logo a aula se encerra.

SOG15/16 - Data: 21/11/2017

A professora inicia a aula perguntando quem fez a atividade passada na aula anterior. Se aproxima de uma aluna e questiona se a mesma fez. A aluna explica que fez apenas uma parte. Gessy retoma a leitura e correção expositiva das questões com auxílio dos alunos que lêem suas respostas. A cada questão, um aluno é chamado a participar lendo a questão e expondo sua resposta. Após a contribuição do mesmo e também de algum outro que queira participar, explica enfática e demoradamente como a questão deve ser respondida.

Enquanto está explicando, os alunos chegam aos poucos, mas a professora parece não se incomodar com a entrada dos mesmos após o início da aula. Essa é uma postura comum entre eles. A professora continua sua aula normalmente e à medida que vão chegando são inteirados da temática em estudo.

Obs.: É importante destacar que esta é uma turma da EJA, que funciona no período noturno. Este esclarecimento é necessário, pois os alunos são jovens e adultos, em grande parte, já inseridos no mercado de trabalho, os quais vem para a escola após jornada diária de trabalho, que em muitos casos se encerra no mesmo instante em que a aula inicia. Certamente a professora é conhecedora desta realidade, e por isso mesmo valoriza o esforço despendido para assistirem suas aulas, mesmo que com um pouco de atraso.

Já finalizada a correção da atividade, a professora devolve as redações produzidas pelos alunos anteriormente com observações sobre os pontos positivos, bem como os aspectos que precisam ser melhorados. E, como parte da estratégia de produção textual, orienta aos alunos que analisem as observações feitas no texto e reescrevam, a partir destas. Observa-se, com isso, a preocupação em apresentar devolutiva aos alunos mostrando seus pontos fortes e aqueles em que precisam evoluir, bem como a oportunidade para melhorar e aprimorar a capacidade argumentativa.

Neste momento, em tom de recusa, um aluno questiona por que da reescrita do texto, ao que a professora explica que não é fácil para ela agir dessa maneira, pois é muito cansativo e poderia apenas devolver sem exigir nada mais, para que coloquem numa gaveta qualquer. No entanto, explica que se preocupa com eles, quer que aprendam, mesmo que isso lhe traga mais trabalho. Observação: Esta professora trabalha em três escolas diferentes e, mesmo assim, dedica tempo à correção cuidadosa das atividades e dá o retorno aos alunos. Esta atitude de Gessy revela sua preocupação com os alunos e também seu compromisso ético com a aprendizagem dos mesmos.

Alguns alunos não fizeram a primeira produção e a estes é dada uma nova oportunidade para realizarem a atividade. A professora se aproxima desses e explica novamente o que deve ser feito, bem como àqueles que precisam reescrever. Enquanto alguns alunos reescrevem e outros fazem a primeira produção, a professora passeia pela turma auxiliando os alunos. Até mesmo aqueles que normalmente não dão atenção às aulas, estão envolvidos na realização desta atividade.

Uma aluna termina a reescrita do texto antes dos demais. Nesse momento, a professora solicita que leia um texto do livro didático e responda as questões relacionadas ao mesmo. O texto faz parte da atividade planejada para a turma após a reescrita da redação. Todos os demais, à medida que concluem, também são incentivados a agirem da mesma forma. É possível observar que a professora procura valorizar o tempo e espaço em sala de aula, mantendo-os sempre em atividade. Essa estratégia também auxilia no controle da turma.

Ao final da aula, a professora recolhe as produções para nova correção dos que terminaram e chama a atenção de um aluno que aparentemente não conseguiu fazer. “Se amanhã você estiver sem ideia, vai ficar com o texto incompleto”. Fez essa afirmação incisiva, porque o aluno se manteve pouco atento e, pelo que percebi, não se esforçou para realizar a atividade, se justificando, em tom irônico, argumentando que estava sem ideias.

SOG17/18 - Data: 28/11/2017

Hoje a aula está começando com atraso de 18 minutos, porque a escola estava fechada, por conta do atraso do vigia. A aula passada finalizou, segundo a professora, com a leitura de um texto (Ob.: Eu não estava presente na aula anterior). Retoma o texto perguntando sobre autoria, nacionalidade do autor, etc. Pergunta sobre os nomes de alguns autores analisados durante o semestre e relembra que estão estudando aqueles do

modernismo. Esta é uma estratégia corriqueira utilizada nas aulas para diagnosticar o nível de compreensão dos alunos sobre os assuntos que serão tratados nas aulas.

A aula é interrompida por alguns minutos para aplicação de um questionário por alguns alunos de PIBID (UFPI). Enquanto os alunos respondem ao questionário, percebo a professora preparando cartolinas que possivelmente serão utilizadas em alguma estratégia de ensino. “A professora vai fazer algo diferente hoje”, diz uma aluna. Retomada a aula, a professora diz que será feito o restante da correção da atividade passada na aula anterior. Um aluno lê uma questão e, a partir daí, a correção segue com as respostas sendo copiadas na lousa.

A professora tem que lidar com as interrupções causadas tanto por alunos do PIBID (aplicação de questionário), como pela chegada de alunos atrasados que acabam causando distração dos demais. Ela pausa a correção para explicar aos retardatários novamente alguns pontos que foram tratados no início da aula. Retoma a correção pedindo aos alunos que prestem atenção.

Neste momento, outro aluno faz a leitura de mais uma questão e diz qual a sua resposta. Antes de corrigir, abre espaço para os demais se posicionarem. A aula está tumultuada (provavelmente pelas interrupções e também por conta da aproximação das férias, pois falta pouco mais de uma semana). A correção segue com a participação da turma até o final da atividade. É possível observar que as respostas não são dadas prontas, mas são descobertas pelos alunos e explicadas ao final pela professora.

Mais uma vez a aula é interrompida por uma jovem que chega e pede para conversar com a professora. “É uma aluna da turma que sofreu um acidente de moto e não está frequentando as aulas”, explicou-me posteriormente a professora.

“Essa atividade está cheia de episódios... Devagar chegaremos lá”, brinca a professora! (Fala isso por conta da quantidade de interrupções da aula de hoje).

Enquanto corrige, faz anotações registrando as participações dos alunos para a nota qualitativa. Imediatamente, ao fim da correção, orienta a turma a dividir-se em cinco grupos para realizar uma nova atividade. Distribui cartolinas dobradas em formato de livro para os grupos e explica a natureza da atividade. Sorteia partes de um texto para cada grupo e os orienta a realizarem a leitura e destacarem frases contidas no mesmo. Na sequência, os

grupos foram à frente e apresentaram os trechos destacados. Esta atividade auxilia no aperfeiçoamento da habilidade de leitura, escrita, interpretação e produção textual. Além disso, promove interação entre os alunos, pois é feita em grupos.

A professora procura ocupar o tempo dos alunos na aula com tarefas que exijam sua participação ativa e, não apenas, meros ouvintes de conceitos apresentados expositivamente. Durante esse tempo, continua anotando os nomes daqueles que participam das discussões na aula. Faz parte da estratégia de Gessy de variação de metodologias e aproveitamento máximo do tempo e espaço em sala de aula. Após a intervenção da professora, mantendo os alunos ocupados com as atividades, é visível a calma que toma conta do ambiente. Há um clima amistoso entre os alunos e a professora.

A todo momento chegam alunos... Pouca iluminação... Interrupções... Fim da aula.

SOG19 - Data: 29/11/2017

A aula seguinte inicia com a retomada e continuidade das discussões e atividades da aula anterior. Permanece a estratégia de apresentação das produções dos alunos com auxílio de cartazes colados na lousa, mas alguns componentes dos grupos formados na aula anterior faltaram e aqueles que vieram estão constrangidos em apresentar sem os demais. Neste momento, a professora intervém incentivando a apresentação, que mesmo timidamente acaba realizando-se. Depois desta intervenção de Gessy, as demais apresentações seguem sem dificuldades, com a professora fazendo, ao final de cada uma delas, suas considerações sobre a temática, destacando alguns pontos que não foram mencionados nas apresentações.

A professora finaliza esta parte registrando a evolução da turma de um ano para outro. Destaca que no ano anterior, em uma atividade semelhante, tiveram 15 dias para organizar e apresentar seminários e mesmo assim nem todos conseguiram apresentar. Já nesta, apesar de ter se realizado em menos tempo, todos conseguiram sem grandes dificuldades, e parabenizou a turma, que reagiu com palmas e gritos de alegria.

Obs.: A maior parte dos alunos se mostra disposta e animada com as atividades propostas na aula, contudo, uma entre as várias dificuldades do ensino noturno, especialmente na EJA, é a grande quantidade de ausências dos alunos e atraso para as primeiras aulas, o que compromete a continuidade das atividades planejadas pelos professores.

No segundo momento da aula esclarece que fará novamente a retomada de alguns conteúdos que serão cobrados na prova. Segue explicando com auxílio de Datashow os conteúdos a serem revisados. Explica demoradamente e repetidas vezes um mesmo conteúdo até que a turma dê sinais de compreensão. É visível a variação de estratégias de ensino e repetição, como também o respeito às limitações dos alunos.

Observação: Conhece os alunos nominalmente e, quando precisa da atenção de algum, faz uso desse conhecimento.

SOG20 - Data: 30/11/2017 (fotografei)

A aula inicia com a continuação da revisão, mas com a utilização de uma estratégia nova. Nesta aula, a professora distribui cartões escritos com a V e F. Escreve orações na lousa, e embaixo uma resposta que pode ser verdadeira ou falsa. Os alunos erguem as placas de acordo com o que acham, F para falso e V para verdadeiro. Na sequência, explica e retira as dúvidas dos alunos. Como sempre, dedica o máximo de tempo possível explicando e repetindo até que perceba que a turma compreendeu.

Esta estratégia ajuda na concentração e envolve os alunos na correção. Além disso, possibilita a observação do desempenho dos mesmos através das placas que indicam quem acerta ou erra uma questão. A partir daí, a professora pode insistir nas explicações até que as placas indiquem que todos, ou a grande maioria, compreendeu o que está sendo explicado.

Como sempre, alguns alunos vão entrando atrasados durante a aula e, à medida que chegam, são inteirados do assunto. A aula segue até o final desta maneira, com a atividade sendo desenvolvida, e alunos chegando aos poucos.

SOG21 - Data: 06/12/2017

Hoje serão aplicadas provas (avaliação escrita) de duas disciplinas, entre elas a de Português que estou observando. Não haverá outra atividade além das provas nesta aula. Antes de iniciar a avaliação, a professora Gessy solicita aos alunos que escrevam seus nomes em uma folha e enviem juntamente com essas informações suas músicas prediletas. Anteriormente, a professora me solicitou que fotografasse cada um dos alunos, para fazer-lhes uma surpresa no dia da confraternização de final de ano da turma.

Hoje os alunos chegaram mais cedo e é a primeira vez que a turma está cheia, sendo necessário que os que vieram um pouco depois tenham que buscar cadeiras em outras salas. Isso está acontecendo possivelmente em virtude da prova. De acordo com Gessy, a avaliação está planejada para ser escrita e individual. E, enquanto os alunos respondem, a professora se movimenta pela sala e atende às solicitações dos mesmos sobre a prova.

Mas, de repente, chega a coordenadora de ensino e orienta a professora a realizar a prova como preferir, individual ou em grupo, o que levou a professora a realizar a prova em duplas, pois os alunos ficaram empolgados com a notícia que ouviram da coordenadora. Depois desta intervenção, e demonstrando chateação, a professora confidenciou que há uma pressão para facilitar a aprovação dos alunos sem levar em conta seu desenvolvimento. Esta é mais uma das dificuldades enfrentadas pelos professores, um sistema de ensino estruturado apenas para cumprimento da função compensatória da EJA, em detrimento da aquisição de conhecimentos que os possibilite alcançar objetivos maiores, como a aprovação no vestibular (desejo estampado nas camisetas destes alunos), por exemplo.

Há uma nítida distorção entre os alunos idealizados nas políticas e aqueles que diariamente frequentam os ambientes escolares. Estes sonham com as transformações em suas vidas decorrentes da escolarização, entre as quais o acesso a níveis mais elevados de ensino, mas esta visão contrasta com a lógica escolar pensada apenas para compensação dos anos perdidos, em detrimento da qualidade do ensino ofertado.

SESSÕES DE OBSERVAÇÃO II

PROFESSORA: Mercês (SOM)

SOM1- Data: 25/10/2017

A primeira sessão de observação de aula da professora Mercês tem início às 20h40min. Nesta, motivada pela falta do professor de outra disciplina, a professora junta duas turmas, VII etapa A e B, para suprir a ausência do colega e evitar que os alunos voltem para casa antes de sua aula, que ocorreria após o horário vago.

Há uma agitação inicial decorrente da união das turmas, mas após intervenção firme da professora, aos poucos a turma se organiza e a aula segue com a explicação oral do conteúdo, auxiliada pela lousa na apresentação de conceitos e exemplificação com desenhos feitos à mão.

Além da agitação decorrente da junção das turmas, a professora tem que lidar com a precariedade da estrutura física da sala de aula, pois os ventiladores são barulhentos e atrapalham a condução da aula. Outro fato aparentemente corriqueiro, pois todos agem com naturalidade, é a presença de uma criança que tranquilamente permanece em sala ao lado de sua mãe, enquanto a mesma participa da aula.

A aula está sendo conduzida expositivamente, com a professora dialogando com os alunos. A mesma busca saber seus conhecimentos prévios antes de explicar os conceitos. Usa a lousa e pincel como recurso, apresenta segurança na exposição do conteúdo, emprega uma linguagem clara, tem segurança e domínio do conteúdo. Além disso, é bem humorada e brinca com os alunos, deixando o ambiente de aula mais descontraído. Trata-os com bastante simpatia e respeito.

SOM2 - Data: 31/10//2017

Na segunda sessão de observação, a professora Mercês, ao chegar, cumprimenta os alunos e começa a fazer a chamada, mesmo com parte destes ainda fora da sala de aula. Deste modo, aqueles que ainda não entraram na classe se apressam para confirmar presença. Na sequência, pede para pegarem o material didático necessário para o início da aula.

Alguns alunos fazem barulho e atrapalham o andamento da aula, assim, a professora se dirige diretamente àqueles que estão dispersos e os repreende com firmeza, cobrando silêncio e atenção. Estes, por sua vez, atendem ao apelo da professora e passam a cooperar, cessando com as conversas paralelas.

Dando prosseguimento, Mercês faz uma breve retomada dos conteúdos da aula anterior e realiza uma sondagem dos conhecimentos prévios dos alunos antes de começar a explicação do assunto planejado para hoje. Está conduzindo a aula de maneira expositiva e dialogada, explicando e exemplificando conceitos com auxílio da lousa, ao tempo em que estimula os alunos a participarem ativamente da aula.

A professora está aparentemente entusiasmada, e da mesma forma que na aula anterior, se movimenta pela sala, questiona os alunos sobre alguns conceitos e, também com entusiasmo, elogia os acertos dos mesmos. Ela usa como recurso apenas pincel e lousa, além da oralidade. Explana o conteúdo com um sorriso nos lábios e demonstra interesse nas dúvidas dos alunos, explicando calmamente o assunto, sem pressa, valorizando o tempo dos alunos em sala de aula.

A professora é bastante expressiva e brinca com os alunos, seus gestos e expressões faciais chamam atenção dos mesmos e os mantêm atentos. Usa situações do cotidiano para exemplificar conceitos e, além disso, procura despertar o interesse da turma destacando a relevância do conteúdo para aqueles que pretendem fazer a prova do ENEM, mostrando os tipos de questões mais frequentes na mesma. “Este tipo de questão é bem comum no ENEM”, diz ela. Em seguida aproveita o término da aula para entregar a prova a um aluno, momento em que elogia sua nota.

SOM3 - Data: 07/ 11/2017

A professora chegou à sala de aula e fez a chamada, logo em seguida iniciou um exercício escrito na lousa. Esta atividade é resultante de um material (texto) extra produzido pela professora, na expectativa de ampliar os conteúdos presentes no livro didático. A estratégia adotada está tomando bastante tempo da aula, pois rapidamente as questões são escritas na lousa, mas os alunos copiam muito lentamente. Esta opção metodológica ocupa a aula inteira, mas aparentemente está sendo bem aceita pela turma, que não apresenta resistência e copia tranquilamente as questões. Neste espaço de tempo a professora senta-se à mesa e aguarda que terminem.

A aula poderia ter sido mais dinâmica e o tempo melhor aproveitado, se a professora tivesse trazido atividade xerocopiada e trabalhado as questões em sala de aula. Porém, provavelmente por conta dos custos que isso geraria, não o fez. E, apesar da sua opção metodológica reduzir o ritmo da aula, há que se valorizar, neste caso, o compromisso da professora com a aprendizagem dos alunos, expresso no esforço da mesma para possibilitar a ampliação de acesso aos conteúdos, visando suprir as carências do programa de ensino bastante resumido para os alunos da EJA.

Após finalizar a escrita das questões postas à lousa, uma aluna senta-se ao lado da professora e pede explicações sobre como deve responder ao questionário. Mercês utiliza esta oportunidade para esclarecer, para a aluna e os demais, como devem proceder para responderem à atividade proposta, porém, a aula termina e a correção fica para o encontro seguinte.

SOM4- Data: 08/11/2017

Esta aula se inicia com a correção da tarefa aplicada para casa na aula anterior. A professora faz a leitura de cada questão e solicita que os alunos, espontaneamente, apresentem suas respostas, as quais são corrigidas expositivamente após suas contribuições. Quando respondem incorretamente, são instigados até alcançarem a resposta correta. Não há repreensão ou constrangimento ao aluno por conta do erro, e este é utilizado como ponto de partida para o acerto.

Quando os alunos acertam as respostas das questões, são elogiados com empolgação por parte da professora Mercês, que, por sua vez, se utiliza das mesmas para promover momentos de discussões em torno dos conteúdos. Esta estratégia prossegue com as correções escritas na lousa ao final de cada rodada de debates.

Em virtude das discussões prolongadas, toda esta aula se desenvolveu em torno do questionário.

SOM5- Data:14/11/2017

A professora inicia a aula explicando aos alunos que os mesmos deverão formar grupos para apresentação de seminários, e orienta que a escolha dos componentes deve

ocorrer por critério de afinidade entre os discentes. Deste modo, os alunos se reúnem em pequenos grupos, distribuídos pela sala de aula, e aguardam as instruções da professora.

Após as definições dos grupos e temas sob a responsabilidade de cada um, Mercês explica a natureza e objetivos da atividade, e prossegue com as orientações que nortearão as ações dos alunos. Dá sugestões sobre as formas de apresentação, mas deixa claro que são livres para se apresentarem conforme acharem melhor.

Na sequência, Mercês entrega os textos com temáticas geradoras relacionadas à saúde pública no Brasil, e solicita que se reúnam para estudar e responder algumas questões que os mesmos apresentam. A partir deste momento, os alunos passam a responder as questões presentes nos textos e a discutir as formas como pretendem realizar suas apresentações.

No restante da aula, como de costume, a professora se movimenta entre os grupos supervisionando as discussões dos alunos, retirando as dúvidas e levantando questionamentos para instigá-los em busca de respostas por si mesmos. Além disso, acrescenta que a atividade vale pontos que ajudarão a nota da prova bimestral, e pede compromisso da turma para não faltar às apresentações, pois as mesmas precisarão ocorrer na data planejada.

SOM6 - Data: 21/11/2017

Nesta aula, têm início as apresentações dos seminários organizados na aula anterior. O primeiro grupo está posicionado e começa suas considerações sobre o conteúdo, ao tempo que a professora observa, faz anotações e avalia as participações. Saúde Pública é a temática abordada, com ênfase no saneamento básico, saúde de pessoas com deficiência, direito do cidadão à saúde e dever do Estado em promovê-la.

Apesar de uma aparente limitação na exposição do conteúdo, que inicialmente se resume à leitura de textos, possivelmente pesquisados na internet, no decorrer da apresentação os alunos começam a debater e levantar questionamentos, se posicionando criticamente sobre a situação da saúde pública no Brasil e em nossa cidade. Nesse momento, as discussões se avolumam e boa parte da turma também contribui dando exemplos e demonstrando indignação com a precariedade da saúde pública, o que atinge especialmente as pessoas de baixa renda.

A professora amplia a discussão e destaca que os alunos são fundamentais para superação das limitações e descaso com a saúde pública, se manifestando, exigindo investimentos e comprometimento por parte da classe política. Aponta, ainda, que as discussões em sala são importantes, mas cada um deve ser um agente fiscalizador no dia a dia.

O segundo Grupo apresenta a temática que aborda os vários tipos de doenças, com destaque para o câncer de próstata, diabetes, depressão e doenças sexualmente transmissíveis. Os temas apresentados são comuns aos alunos, os quais citam casos dessas doenças em suas famílias, favorecendo o surgimento de um novo debate e a ampliação dos conhecimentos em relação à temática abordada.

A professora continua fazendo suas anotações e atuando como mediadora, intervindo em determinados momentos corrigindo algumas informações inconsistentes apresentadas pelos alunos.

Restando apenas poucos minutos para o final da aula, alguns alunos tentam convencer a professora a permitir mais uma apresentação nesta, porém, Mercês argumenta que os demais ficarão para aula seguinte, pois não há mais tempo e é melhor apresentar com calma, já que, segundo ela, o importante são os debates que surgem e os conhecimentos gerados pelas discussões, por isso, não faz sentido realizar esta atividade às pressas.

Obs. Não assisti as demais apresentações na aula seguinte.

SOM7- Data: 29/11/2017

A aula inicia com a organização das cadeiras em forma de círculo, para realização de uma dinâmica de grupo durante a correção de um exercício. Na sequência, a professora passa uma caixa com vários pedacinhos de papel contendo “perguntas e outras surpresas”, como ela mesma esclarece. Nem todos os papéis contêm perguntas, alguns têm prendas, prêmios e etc., explica a docente. (Fotografei este momento).

Ao som de palmas a caixa vai passando de mãos em mãos, até quando as palmas são interrompidas. Neste momento, o aluno que estiver com a caixa tem que pegar um dos papéis e descobrir se responderá uma questão, ganhará um presente ou pagará prenda. Depois disto, o aluno faz a leitura e responde às questões, é presenteado ou paga prendas no meio do círculo. E, à medida que respondem, são auxiliados pela professora, que faz a retomada dos conceitos, com o objetivo de fixar o conteúdo e facilitar a compreensão por parte dos alunos.

Durante a dinâmica, Mercês utiliza o reforço positivo para estimular os alunos. Expressões como: “muito bem”; “gostei de ver”; “você é capaz”; “está no caminho certo”; “tente novamente”; “não desista”, são empregadas neste momento. Desta maneira, favorece o surgimento de um clima amistoso e descontraído na sala de aula. Assim, mesmo com o avançar da hora (22hs), os alunos estão bem ativos, sorridentes e participativos. Isso foi possibilitado pela estratégia de ensino utilizada pela professora, que os colocou em movimento e despertou o interesse pela aula. Esta metodologia é importante porque contribui com a fixação do conteúdo, desperta o interesse, deixa o ambiente agradável e afasta o sono.

Após a dinâmica, a professora prossegue até o término da aula, com a correção do restante das questões de forma expositiva, lançando perguntas aos alunos e complementando suas respostas, quando necessário.