

A Educação de Jovens e Adultos: uma investigação por meio da prática docente de professores de História

WILMA DE NAZARÉ BAÍA COELHO*
RAFAEL DA SILVA OLIVEIRA**

1 INTRODUÇÃO

De acordo com o artigo 37 da Lei de Diretrizes e Base, “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.” De outra forma, isso significa que esse público é composto por aqueles que vivenciaram dois tipos de situações: que não tiveram acesso, ou que, por algum motivo, tiveram seus estudos interrompidos. Desse modo, para aqueles que trabalham com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) estar atentos a essas especificidades é de fundamental importância para o desenvolvimento da prática docente. Constitui um conhecimento necessário para que se dialogue com a formação pensada para essa modalidade de ensino.

No que se refere ao insucesso escolar, é importante observar os fatores externos à escola. As motivações do interrompimento da vida escolar são de naturezas diversas. Santos (2003), ao realizar uma análise de como os indivíduos foram excluídos da escola, mostra que diversos são os encaixos para o prosseguimento nos estudos. Pelo estudo empreendido, Santos (2003: 112) considera que o interrompimento da vida escolar foi resultado de opções, limitações pessoais e/ou de suas famílias. Conforme elucidada a autora “exclusão *da* escola resultou do agravamento, bem como do somatório das dificuldades” (SANTOS, 2003: 113, grifo da autora). Diante de tais fatos, a exclusão da escola não pode ser entendida por apenas um viés, mas como um processo complexo.

Se os encaixos no prosseguimento dos estudos trouxeram implicações na vida dos sujeitos (SANTOS, 2003), também são reveladores os impactos causados pela reinserção na

* Professora Doutora da Universidade Federal do Pará do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas e da Pós-Graduação em História Social da Amazônia. É coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (GERA).

** Graduado em Licenciatura e Bacharelado em História (UFPA), integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (GERA).

escola. Sobre essa questão Haddad e Di Pierro (2000: 32) salientam que o acesso e a permanência na escola ainda não são uma realidade. Desse modo, é expressivo o número de evasão escolar, índice de reprovação e a reinserção no sistema escolar. Fatores que contribuem significativamente para o aumento da defasagem idade/série ideal.

O desenvolvimento da pesquisa considerou-se ser fundamental que o professor que lida com essa modalidade de ensino tenha um mínimo de informação sobre os sujeitos que adentram ou retornam à escola. Para pensar esse público em sua especificidade, é importante propor uma reflexão sobre a prática docente - em especial, os que trabalham com a EJA do Ensino Médio. Diante de tal parâmetro, a pesquisa foi efetivada no contexto escolar, e incidiu na identificação de elementos que revelassem como os professores de História desenvolvem seu trabalho. Para tanto, a pesquisa foi pautada nas *representações* que os professores fazem do tipo de formação pretendida nessa modalidade, para, por meio dessas informações, elucidar como se efetiva a prática pedagógica.

2 PERFIL DOS PROFESSORES

A escola de investigação está localizada na Avenida Almirante Barroso, no bairro do Souza, na cidade de Belém, e pertence à Rede Estadual de Ensino. Suas atividades são desenvolvidas em três turnos: matutino, vespertino e noturno. Oferece as modalidades de Ensino Fundamental (5ª a 8ª série), Ensino fundamental EJA (1ª e 2ª etapa), Ensino Médio Regular e Ensino Médio EJA (1ª e 2ª etapa).

Nesse estudo contamos com a colaboração de profissionais que trabalham com turmas da EJA no Ensino Médio, especificamente os professores de História. Para o estudo foi utilizado um questionário, acrescido de entrevista. O propósito era uma reflexão sobre a prática docente nessa modalidade de ensino. Assim, as perguntas estavam relacionadas à experiência profissional e desdobraram-se em métodos, recursos e objetivos. Esse estudo contou com a participação de três professores de História¹, sendo que dois consentiram em responder perguntas que não estavam presentes no questionário.

¹ Optou-se por preservar as identidades dos professores que participaram desse estudo. Assim, procedemos com utilização de codinomes. Nomeando-os de PA, PB, PC.

As informações requeridas no questionário possibilitaram a construção de um perfil dos professores pesquisados. Assim, foi possível traçar um pequeno, mas elucidativo, perfil para as proposições aqui propostas, conforme o Quadro 1:

Quadro 1 – Perfil dos Professores

Codínome	Sexo	Ano Nasc.	Cor	Ano de Formação	Formação	Tempo de atuação profissional	Função atual
PA	Masculino	1973	Branca	1994	História	Mais de 10 anos	Professor
PB	Feminino	1959	Parda	1995	História	Mais de 10 anos	Professor
PC	Masculino	1953	Parda	1996	História	Mais de 10 anos	Professor

Fonte: Ficha de identificação.

Participaram de nosso estudo professores que atuam, no momento da pesquisa, na EJA, com o recorte nas etapas do Ensino Médio. A amostra foi construída por três professores, sendo dois do sexo masculino, e um do feminino. Em conversa informal, identificamos que, dentre os três, apenas um atua exclusivamente nessa modalidade de ensino, no turno da noite (ao menos nesta escola). Os outros dois atuam no ensino regular e na EJA do Ensino Médio, no turno da tarde. Essa situação, de atuar em duas modalidades de ensino, fez com que um desses profissionais relatasse que estava atuando na EJA apenas para “completar a carga horária”. Essa declaração tem implicações em sua prática pedagógica, conforme se verá adiante. Conforme disposto no quadro acima, todos os professores possuem formação específica em História, realizada ainda na década de 1990. Declaram também desenvolver suas atividades profissionais há mais de 10 anos. Tal dado permite considerar que esses profissionais passaram a atuar não muito tempo depois de sua formação, ou que a exerceram antes da formação profissional. Portanto, são professores que possuem uma trajetória de experiência significativa, o que a torna elucidativa essa pesquisa. Com relação à

cor/raça, adotamos as categorias proposta pelo censo do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística): *preta, parda, indígena, branco e amarela*. Assim, por meio da autoidentificação, dois professores se autoidentificaram pardos e um se considerou branco.

3 ANÁLISE DA PRÁTICA DOCENTE EM HISTÓRIA NA EJA/ENSINO MÉDIO

De acordo com o Parecer CEB/CNE 11/2000, “os artigos 37 e 38 da LDB em vigor dão à EJA uma dignidade própria, mais ampla, e elimina uma visão de externalidade com relação ao regular” (2000: 19). Assim, a nova legislação desvincula a EJA do caráter de “ensino compensatório”, que a ligava ao lado filantrópico, ao qual havia sido legada até então. Desta feita, a EJA passa a fazer parte da Educação Básica e, como tal, equiparada à educação regular cursada na idade apropriada, tendo o direito, inclusive, ao prosseguimento de estudo e não apenas à alfabetização, como comumente acontecia (STRELHOW, 2010; PEDROSO, 2008).

Todavia, não se pode perder de vista que, apesar de equiparada ao ensino regular, a EJA, no trato pedagógico, não deve ser tratada metodologicamente da mesma forma devido ao público que atende. Basta lembrar o artigo 37 da LDB, citado anteriormente, e o parágrafo 1º deste mesmo artigo, no qual diz que “Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho” (BRASIL, 1996: 19).

A EJA, nesse sentido, destina-se a um público diferente do ensino regular. De acordo com o Parecer CEB/CNE 11/2000, os estudantes da EJA “são jovens e adultos, muitos trabalhadores, maduros, com larga experiência profissional e com um olhar diferenciado sobre as coisas da existência”. Muitos deles há anos estão longe dos bancos escolares, tendo inclusive que conciliar trabalho e escola. Nesse sentido, as circunstâncias da aprendizagem devem levar em conta, muitas vezes, que o tempo disponível para estudar é aquele em que estão em sala de aula. Consideramos, assim, que esse momento deve ser conduzido com o devido cuidado. O não atendimento das especificidades desse público, em vez de contribuir

com a universalização do ensino, por meio do acesso e permanência na escola, contribuirá para seu afastamento. Por esse motivo, o referido Parecer ressalta que “[a] EJA é momento significativo de reconstruir estas experiências da vida ativa e resignificar conhecimentos de etapas anteriores da escolarização articulando-os com os saberes escolares” (BRASIL, 2000: 21).

Consideramos, então, os significados atribuídos pelos professores de sua prática docente. Como aponta Roger Chartier (1991), pelas *representações* pode-se chegar às práticas e conhecer uma identidade social, uma vez que elas consistem na própria maneira de ler e conceber o mundo. Nessa mesma perspectiva, Mônica Duarte e Tarso Mazzotti (2006) consideram que a *representação social* pode ser entendida como um conjunto de comportamentos elaborados e partilhados entre os indivíduos, cuja finalidade é representar a realidade comungada por aqueles que a vivenciam.

Com relação à configuração da docência no campo da EJA, Laffin (2012: 224) considera que essa constituição se efetiva nas relações com os sujeitos e a experiência da prática cotidiana. Por meio de sua análise, ficou evidente que “*tornar-se professor/a é uma condição permanente da docência, permeada por opções, saberes, desejos e possibilidades*” (LAFFIN, 2012: 223, grifos nossos). A reflexão sobre os saberes que os professores ensinam requer repensar essa especificidade. Monteiro (2007: 114) considera que esse saber se diferencia do saber acadêmico, uma vez que esses saberes estão circunscritos no contexto educativo escolar, ativamente relacionado ao processo de *didatização*. Essa discussão encaminha nossa análise a identificar como os professores de História da escola pesquisadas lidam com a EJA.

Para a EJA, destinada a um público distinto, há a necessidade de criar propostas de ensino que atendam às especificidades. Assim, no questionário aplicado aos professores foi requerido que apontassem, de acordo com suas experiências, as principais diferenças que sentiam entre trabalhar com o ensino de História na EJA/Ensino Médio e no Ensino Médio regular. Vejamos o que afirmam os professores:

A diferença está na experiência de vida, na vontade de estudar. No entanto, esse público encontra muitas dificuldades quanto a falta de tempo, outras responsabilidades, trabalho, outros. (Professor PA)

Quanto os alunos do EJA o aprendizado é muito mais lento. O interesse nas aulas é maior. (Professor PB)

As diferenças são as dinâmicas nas aulas que devem ser direcionadas com estudos dirigidos e menos aulas expositivas e com trabalhos de pesquisas e apresentações. (Professor PC)

Captam-se pelas respostas dos dois primeiros professores que a diferença em lidar com a EJA está relacionada a algumas dificuldades vivenciadas pelos estudantes, como “falta de tempo, outras responsabilidades, trabalho” ou que o “aprendizado é muito mais lento”. Mas essas são as realidades vivenciadas por aqueles que retornam à escola e o modo da constituição do conhecimento desses estudantes, essas são informações importantes para o reconhecimento do público atendido pela EJA. A relevância desse reconhecimento constitui fator fundamental para a escola criar estratégias de ensino que atendessem às especificidades desse público. Mas, como foi detectado, os professores entrevistados não esclarecem as diferenças de sua prática docente com esse público. Tendo o reconhecimento de suas especificidades, o professor deveria interferir com sua prática docente, criando condições que viabilizem uma relação desse estudante com o saber. A proposta é fazer com que o professor propicie uma forma diferenciada de trabalhar com essa modalidade de ensino.

Em outra questão, os professores foram questionados se os objetivos propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) poderiam ser aplicados na modalidade da EJA. Nas respostas encontramos como justificativa que os objetivos “*Estão muito distante da realidade do aluno*” (professor PB), ou que “*as dificuldades com o andamento das aulas e as habilidades de conhecimento literário dos alunos são precárias*” (Professor PC). Mas para o professor PA, esses objetivos podem ser aplicados à modalidade, pois “*o público EJA tem potencial para alcançar qualquer objetivo.*” Percebe-se que na fala dos dois primeiros a dificuldade da adequação dos objetivos dos PCNs do Ensino Médio recai sobre os estudantes. As respostas se diferenciam devido ao grau de envolvimento e conhecimento que têm da EJA. O entendimento dessa modalidade como um ensino compensatório, implica no comprometimento por meio de sua prática docente.

Há de destacar que a EJA, na percepção dos professores PB e PC, é vista como uma educação de *segunda oportunidade*. Isso se deve ao fato de que “as habilidades [de]

conhecimento” [são] “precária[s]”, que eles não condizem com a realidade desse público; e desse modo, os objetivos do Ensino Médio regular não deverem ser aplicados. Podemos ainda destacar que um dos desafios se dá “*pelos dificuldades de andamento das aulas*”. Como podemos perceber, os professores se isentam desse processo, pois, em suas percepções, o problema é situado nos estudantes. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, uma das possibilidades seria a atenção voltada para o perfil do estudante jovem e adulto. Nelas entende-se que a flexibilidade curricular deve levar em consideração as experiências diversas trazidas por esse público. À guisa de exemplo, explorando o modo como eles vivenciam o tempo e o cotidiano.

A discussão em torno da estigmatização da EJA, vista pelos professores como uma educação de segunda oportunidade, é uma questão a ser superada. Gomes e Carnielli (2003) ao retratarem a expansão do Ensino Médio, observaram que, apesar da distorção idade-série, os estudantes que reingressam aos estudos persistem em se matricular no Ensino Médio regular. Destacam que um dos motivos seria o de considerarem estigmatizados os certificados da EJA. Para essa compreensão, fizeram uma discussão sobre o paradigma do conflito por meio da sociologia da educação, elucidativo para esclarecer o processo de estratificação e segmentação dos sistemas educacionais. Apontam que o conhecimento passa por sucessivos filtros para que se torne socialmente estratificado.

Isso tem causado implicações nos currículos e sistemas educacionais que também se estratificam. Reiteram que a estratificação interna da educação, conformadas nos componentes curriculares, refletem na estigmatização entre o ensino regular e a EJA. Isso faz com que essa última passe a ser compreendida como educação de segunda oportunidade.

Na proposta de desenvolver uma discussão sobre os problemas advindos da inadequação de propostas curriculares aos jovens e adultos, Oliveira (2007) defende a ideia da tessitura do conhecimento. Ampliando essa discussão, considera que a constituição do conhecimento com base na imagem da árvore ratificam os saberes desenvolvidos pelo princípio de linearidade, sucessão e seqüenciamento obrigatório, entendido como aquilo que se deve ter acesso. Destaca ainda que essa idéia se caracteriza pela ação externa, atuando como elemento fundamental para a “construção” do conhecimento. A construção do

conhecimento, segundo a ideia de tessitura do conhecimento, se dá a partir dos saberes de cada um. Argumenta também que o conhecimento com base nesta ideia faz com que ele ganhe sentido próprio, não mais partindo daquele que transmite a informação. Em outras palavras, diz que a aprendizagem e o conhecimento só terão sentido se tiverem de acordo com “os interesses, crenças, valores ou saberes daquele que escuta” (OLIVEIRA, 2007: 87). Portanto, as dificuldades de aplicabilidade dos objetivos apontadas pelos professores podem ser entendidas por uma proposta curricular que diverge das experiências familiares e sociais dos estudantes. Essa reflexão é fundamental para entendermos o trato com a EJA, pelo menos no espaço escolar pesquisado, que não se efetiva pelo proposto nos marcos legais. Ela se efetiva, porém, pelo signo da dificuldade. Não há uma proposta pedagógica que dê conta da superação dessa situação instaurada. Confirmam-se apenas os dados expressos em documentos como o Parecer CEB/CNE 11/2000.

Pensar numa proposta curricular que leve em consideração a experiência de vida de estudantes jovens e adultos também nos leva a refletir sobre a construção de uma avaliação que se aproxime das especificidades desse público, tão diversificado e diferenciado. Para isso, é fundamental pensar sobre o que significa a prática de avaliar, pois ainda é presente no cotidiano escolar a ideia de avaliação como medidor de resultados. Porém, uma nova ideia de avaliação tem sido introduzida na prática escolar, que “considera como [uma] prática de análise do processo e identificação de obstáculos à aprendizagem” (MANSUTTI, 2002: 144). Entendendo a prática pedagógica como um processo que engloba tanto estudantes quanto professore(a)s, a avaliação deve focalizar os processos de aprendizagem, norteados pelos objetivos a serem alcançados. Quando a avaliação se dispõe a focalizar o estudante, ela passa a operar como “instrumento de análise do processo de aprendizagem e verifica o desenvolvimento de competências (capacidades, habilidades e atitudes, aquisição de conhecimentos e sua capacidade de aplicá-los em diferentes situações)” (VÓVIO, 2002, p. 140). Quando focalizada nos professores, faz com que ele reveja os conteúdos e sua prática pedagógica (VÓVIO, 2002)

Questionados sobre os tipos de métodos avaliativos que utilizam na modalidade da EJA, os professores apontaram: *Avaliações tradicionais como provas, seminários, atividades*

de pesquisas, seminário e testes, atividades em grupos, produção de pesquisas sobre assunto da unidade e/ou pré-testes. Quando questionados sobre os objetivos pretendidos com tais métodos, observe-se o que responderam os professores PA e PB:

Dentro dos limites possíveis, o objetivo é fazer com que o aluno consiga compreender melhor não só o seu mundo, mas o mundo de forma complexa, onde ele faz parte deste, como também contribui e é responsável pelas mudanças. (Professor PA)

Estimular o aprendizado dos alunos. (Professor PB)

Entendendo a avaliação como um instrumento de acompanhamento do processo de aprendizagem, vê-se que esse objetivo não está bem delimitado nas práticas pedagógicas dos professores. As considerações que fazem dos objetivos pretendidos, ora mostrando que não há uma relação com as competências as quais os estudantes deveriam ter adquirido, conforme demonstra o professor PA, ou que não a compreende como uma forma de intervenção pedagógica, identificado na resposta do professor PB, denotam a pouca sistematização de suas aulas.

Quando foram questionados sobre os recursos e metodologias que utilizam em suas aulas e os objetivos pretendidos, os professores apontaram os recursos, mas não esclareceram os objetivos. Dentre os recursos podemos destacar três em comum: livro didático, filme e apostila. Apesar de elencar os recursos, identificamos que há algumas dificuldades em adequá-los aos estudantes:

A realidade deles é complexa, o que leva o professor a procurar enquadrar o material didático a realidade, não é fácil. (Professor PA)

Não quando se refere ao livro didático. (Professor PB)

Sim. Por que os livros didáticos e os textos procuram ser contextualizados com a situação histórica hoje. (Professor PC)

O processo de aprendizagem requer a utilização de recursos e metodologias que façam os estudantes, por meio de situações didáticas apropriadas, terem despertado em si o interesse na construção do conhecimento (VÓVIO, 2002, p. 145). Para tanto, o(a) professor(a) deve traçar objetivos claros para promover êxito na aprendizagem dos estudantes.

Quando indagado sobre as metodologias que utilizam para manter os estudantes frequentando as aulas, frente ao elevado índice de evasão, característico dessa modalidade de ensino, o professor PC disse que estimula o estudante por meio de várias atividades, executadas ao longo de cada bimestre, acrescida da prova final. Muitas dessas atividades, devido ao tempo, não são concluídas na sala de aula e, como faz parte da avaliação, elas devem ser concluídas fora da sala. Ora, se o público da EJA é constituído, em grande medida, de pessoas que trabalham durante o dia, portanto sem tempo para realizar atividades extraclasse, questiona-se: esse método de fato contribuiu para a permanência de mais ou menos 60% dos estudantes frequentado a escola, segundo a estimativa do referido professor, ou foi justamente este o motivo que levou os outros 40% a evadirem?

Um aspecto importante que chamou nossa atenção, e que de certo modo comprova a falta de preparo dos professores para lidar com essa modalidade de ensino, foi a falta de conhecimento que possuem acerca da legislação que a rege. Ao ser questionado sobre quais os documentos oficiais norteadores de seu trabalho, um dos professores não conseguiu satisfatoriamente responder, como se vê:

São os livros didáticos de História e quase sempre eu pego texto eh... paradidáticos que eu encontro em livros, até dentro dos livros didáticos vem alguns... alguns livros didáticos já trazem textos de apoio. E são esses textos que eu pego e geralmente textos que tem relação com a unidade de assunto que a gente está trabalhando no curso de História. (Professor PC)

Essa fala ratifica a preocupação do trato com a EJA. Por outro lado, revela a forma com esse professor desenvolve sua prática docente, sendo recorrente a utilização do livro didático como o principal, se não o único, material de apoio.

Sobre os documentos que introduzem a EJA, além da LDB, sancionada em 1996, na qual contém uma seção que versa sobre a educação de jovens e adultos, existe também as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos, que segundo o Parecer CEB/CNE 11/2000, para a EJA nos dois níveis, fundamental e médio, valem as Diretrizes do Ensino Fundamental e Médio regular respectivamente. Literalmente, o que diz o referido Parecer a esse respeito é o seguinte:

[...] sendo a EJA uma modalidade da educação básica no interior das etapas fundamental e média, é lógico que deve se pautar pelos mesmos princípios postos na LDB. E no que se refere aos componentes curriculares dos seus cursos, ela subsume as diretrizes curriculares nacionais destas mesmas etapas exaradas pela CEB/CNE. Valem, pois, para a EJA as diretrizes do ensino fundamental e médio. A elaboração de outras diretrizes poderia se configurar na criação de uma nova dualidade. (2000: 38)

No entanto, segundo o referido parecer, essa prescrição deve ser pensada sob a ótica da especificidade da modalidade da EJA, guiando-se, desse modo, pelo princípio da flexibilização. Não sendo viável, pois, orientar-se equiparado-a ao ensino regular normal. O referido Parecer determina que para atender a essa modalidade, as diretrizes precisam ser resignificadas, tendo em vista que a vivência desse público torna a mediação significativa.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Parecer CEB/CNE 11/2000, que versa sobre essa modalidade de ensino, alerta para a necessidade de uma formação específica para os professores que nela atuam:

Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer. (p. 39)

Neste sentido, o professor da EJA deve ser um profissional formado para lidar com as especificidades desse público, sendo capaz de conhecer as discussões que envolvem esta temática ao longo do tempo, bem como a legislação correspondente. Caso contrário, poderá cometer equívocos grosseiros e, desse modo, não atenderá à nova concepção dessa modalidade de ensino, em especial.

Todavia, observa-se que a EJA, pelo menos na escola estudada, ainda não conta com a atenção merecida. Os profissionais que participaram desse estudo não tiveram uma formação específica para atuar nessa modalidade. Em uma conversa informal, um dos professores manifestou que só estava trabalhando com a EJA para “completar a carga

horária”. Isso revela que essa modalidade de ensino, na percepção desse profissional, é relegada ao segundo plano, não tendo total comprometimento em comparação com sua atuação no ensino regular. Por conta disso, muitos acabam aplicando metodologias próprias do ensino regular na EJA.

Nota-se também, talvez até em virtude da falta de conhecimento sobre as discussões inerentes à Educação de Jovens e Adultos, inclusive de sua legislação, que alguns professores ainda nutrem uma visão de externalidade dela em relação ao ensino regular. Com isso, relegam-na a um ensino compensatório, ou seja, não estão a par da nova concepção da EJA e muito menos cientes de que essa nova concepção só será alcançada com a sua devida atuação.

Não obstante, apesar de não possuir uma formação específica para atuar na EJA e pela perceptível falta de conhecimento da legislação inerente a ela, nota-se que os anos de experiência profissional possibilitaram a esses professores um acúmulo de conhecimento do público com o qual trabalham, como, por exemplo, identificando o grau de dificuldade entre um estudante e outro da mesma turma, inclusive de um turno para o outro.

Em depoimento destacaram que “esse público encontra muitas dificuldades quanto à falta de tempo” (Professor PA), pelo fato de a EJA ser constituída, na maioria, de estudantes trabalhadores. Ressaltaram também que o “aprendizado é muito mais lento” (Professor PC) se comparado com o ensino regular, fator esse justificado, em alguns casos, pelo tempo longe dos bancos escolares. Entretanto, apontaram que “o interesse nas aulas é maior”, pois estes, sendo adultos, sabem o que querem da vida, não iriam para a escola perder o pouco tempo que têm, com conversas paralelas ou algo semelhante.

Mesmo não respondendo adequadamente quando indagados sobre os documentos oficiais, no decorrer da entrevista, ao falarem sobre a metodologia, apontaram algumas prescrições contidas nos referidos documentos. Disseram por exemplo, que para atingir o público da EJA, “deve-se buscar aproximar o conteúdo programático da experiência de vida do aluno”. De acordo com o professor PA, o que se tem feito na EJA no Ensino Médio “é tentar *adaptar* o Ensino Médio Regular para esse *novo Ensino Médio da EJA*. Temos a complexidade dele, mas é isso que se está fazendo ainda, se buscando essas alterações gradativamente.” (Professor PA)

Neste sentido, percebe-se que estes profissionais têm algum conhecimento sobre a modalidade de ensino em que atuam, o qual foi adquirido com a vivência com esse público ao longo de suas experiências profissionais. No entanto, seus depoimentos, com raras exceções, permitem-nos compreender que ainda há muito que fazer para lidar com esse público, de modo que as prescrições a essa modalidade de ensino realmente se efetivem. Reflexo dessa situação pode ser percebido quando os professores avaliam os resultados obtidos: o professor PB ressaltou que os resultados *“tem sido bons embora o desenvolvimento tenha acontecido de maneira um pouco lenta pelos alunos”*. O professor PC relatou que *“é regular, pois o grau de aprendizado é muito lento, o conhecimento desses alunos de uma forma geral é muito limitado”*.

Essa dificuldade é percebida por alguns professores. Em conversa informal, um dos professores se manifestou dizendo que falta, por parte dos sistemas de ensino, realizar cursos de aperfeiçoamento, como oficinas, etc. A esse respeito, Soares (2008), citando Machado (2000), alerta que os cursos e treinamentos que visam uma formação para professores que atuarão na EJA não são suficientes. De acordo com Soares (2008), os trabalhos analisados pelo autor supracitado *“concluem que, para se desenvolver um ensino adequado a esse público, são necessários uma formação inicial específica consistente, assim como um trabalho de formação continuada.”* (SOARES, 2008: 86)

REFERÊNCIAS

BRASIL, Conselho Nacional de Educação (CNE). (2000). Parecer CNE/CEB nº 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2013.

_____. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 19 abr. 2006.

GOMES, Candido Alberto; CARNIELLI, Beatrice Laura. Expansão do Ensino Médio: temores sobre a Educação de Jovens e Adultos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 47-69, julho/ 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?sci-arttext&pid=S0100-15742003000200003&ing=en&nrm=iso>>. Acesso em: 28 mar. 2011.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos. São Paulo em Perspectiva, **São Paulo Perspec.**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 29-40, Mar. 2000.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. A constituição da docência na Educação de Jovens e Adultos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 210-228, jan./abr. 2012.

MANSUTTI, Maria Amábile. Avaliação: aspecto curricular que garante mudanças na prática educativa dos professores e êxito nas aprendizagens dos alunos. In: MARFAN, Marilda Almeida (Org.). **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores**. Brasília: Ministério da Educação, p. 143-148, 2002. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/>>. Acesso em: 31 mar. 2011.

MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

OLIVEIRA, I. B. de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educar em Revista**. Curitiba, n.29, p. 83-100, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602007000100007&ing=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 mar. 2011.

RIBEIRO, V. M. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. **Educação & Sociedade**, a. 10, v. 20, n. 68, p. 184-201, 1999.

SANTOS, Geovânia Lúcia dos. Educação ainda que tardia: a exclusão da escola e a reinserção de adultos das camadas populares em um programa de EJA. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 107-125, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000300009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 mar. 2011.

SOARES, Leôncio. O educador de jovens e adultos e sua formação. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 47, p. 83, p. 83-100, 2008.

VÓVIO, Cláudia Lemos. Diagnosticar o que sabem os jovens e os adultos: ponto de partida para a aprendizagem. In: MARFAN, Marilda Almeida (Org.). **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores**. Brasília: Ministério de Educação, p.138-142, 2002. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/>>. Acesso em: 31 mar. 2011.