

# **Identidade, Subjetividade e Consciência Política no Ensino de História: Reflexões para o professor do século XXI**

---

**Éder da Silva Silveira**

Professor do Curso de História da ULBRA São  
Jerônimo. Especialista no Ensino de História e  
Geografia.

---

## **Abstract**

This article intends to present some reflections about the importance of the identity, subjectivity and politic conscience in the History teaching of XXI century. Through a small genealogy of the History teaching and the analysis of some workmanships of Miguel Arroyo and Peter Demon, objective to contribute for the exercise to think the function of this curricular component and the pedagogical practices that circulate it in the Basic Education.

Keywords: History teaching, identity, politic conscience.

## **Resumo:**

Este artigo pretende apresentar algumas reflexões a respeito da importância da identidade, subjetividade e consciência política no ensino de História do século XXI. Através de uma pequena genealogia do Ensino de História e da análise de algumas obras de Miguel Arroyo e de Pedro Demo, objetiva-se contribuir para o exercício de pensar a função deste componente curricular e as práticas pedagógicas que o circulam na Educação Básica.

Palavras chave: Ensino de História. Identidade. Consciência política.

Recentemente, ao pegar os diários de classe de uma escola, li algumas mensagens como: “Professor, contamos com a tua participação, com o teu comprometimento e com a tua postura como educador para que juntos consigamos oportunizar o desenvolvimento de sujeitos críticos e atuantes, capazes de compreender e transformar a sociedade em que vivem”. Já há algum tempo que falamos e escrevemos que uma das principais importâncias do ensino de História na sala de aula é a de proporcionar a

formação de cidadãos críticos e que reflitam sobre a realidade em que estão inseridos. No entanto, em diversos momentos, percebemos que a prática educativa fica calcada na transmissão de conteúdos sem contextualização com o presente, fazendo com que nos distanciemos do ideal a atingir – ideal este que vem sobrevivendo mais na teoria que na prática.

LEÔNICIO JOSÉ GOMES SOARES afirma que, enquanto o termo “ensino” se restringe à mera instrução, o termo “educação” é muito mais amplo, compreendendo os diversos processos de formação (2002, p. 12). Assim, no ensino, pressupõe-se que há o sujeito que ensina e o que aprende; uma idéia de recepção onde o professor detém o conhecimento que é transmitido para o aluno. Já a palavra educação, nos traz uma nova possibilidade junto ao compromisso de trabalharmos com História na sala de aula, o compromisso de envolver o aluno num processo onde ele participe e construa conceitos e significados, refletindo sobre o meio em que está inserido, adquirindo e refletindo sobre valores necessários para viver e respeitar a diversidade cultural do mundo em que está inserido. Considero que educação, além de ser um processo de aprendizagem dos conteúdos de diversas áreas do conhecimento humano, também é o processo de aquisição ou desenvolvimento de habilidades e valores essenciais para a cidadania e o viver em sociedade.

Segundo EDGAR MORIN, a educação, que é ao mesmo tempo transmissão do antigo e abertura da mente para receber o novo, é o processo fundamental para esse trabalho dos educadores de colaborarem para a transformação dos seres humanos em cidadãos solidários e democráticos. Para ele a educação também assume uma função transformadora.

Toda evolução é fruto do desvio bem-sucedido cujo desenvolvimento transforma o sistema onde nasceu: desorganiza o sistema, reorganizando as grandes transformações são morfogêneses, criadoras de formas novas que podem constituir verdadeiras metamorfoses (MORIN, 2002, p. 82).

Mesmo partilhando da idéia de MORIN quanto à função do educador em colaborar com a formação de cidadãos, acredito que para conseguir desempenhar tal função é preciso uma transformação no currículo de história, ou seja, uma mudança no planejamento e nas seleções de determinados conteúdos de história, bem como na metodologia utilizada para desenvolvê-los. Nessa perspectiva, JURJO TORRES SANTOMÉ diz que para preparar os alunos a serem cidadãos críticos, solidários e democráticos é preciso uma mudança nos conteúdos curriculares, onde uma nova seleção do que se vai trabalhar é muito importante. Além disso, devemos dar prioridade aos conteúdos culturais, bem como às metodologias a serem utilizadas para o desenvolvimento de tais conteúdos.

Uma instituição escolar que trabalha nessa direção precisa colocar em ação projetos curriculares nos quais o alunado se veja obrigado, entre outras coisas, a tomar decisões, solicitar a colaboração de seus companheiros/as, a debater e criticar sem medo de ser sancionado negativamente por opinar e defender posturas contrárias às do/a docente de plantão. [...] Nesse trabalho de formação de pessoas críticas, ativas e solidárias, e de ajuda na reconstrução da realidade, é imprescindível prestar uma atenção prioritária aos conteúdos culturais, assim como, naturalmente, às estratégias de ensino e aprendizagem e avaliação para levar a cabo tal missão.(SANTOMÉ, 1998, p. 159-160).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais explicam que os professores de História estão sentindo necessidades de mudanças metodológicas porque estão percebendo que as abordagens e os conteúdos escolares não explicam as problemáticas sociais contemporâneas nem as transformações históricas a elas relacionadas. Como ter alunos críticos, capazes de compreender a sociedade em que vivem se, muitas vezes, o professor passa um ano letivo inteiro transmitindo informações ou conhecimentos calcados somente no passado, num período específico, seguindo uma linha de tempo tradicional, não saindo desta nem para estabelecer comparações ou contextualizações com o hoje? Como fazer da História uma disciplina capaz de responder aos objetivos propostos nos PCNs?

Uma das escolhas pedagógicas possíveis, nesta linha, é o trabalho favorecendo a construção, pelo aluno, de noções de diferença, semelhança, transformação e permanência [...] das continuidades e descontinuidades das práticas e das relações humanas no tempo; e da diversidade ou aproximação entre essas práticas e relações em um mesmo espaço ou nos espaços. [...] Na medida em que o ensino de História lhe possibilita construir noções, ocorrem mudanças no seu modo de entender a si mesmo, os outros, as relações sociais e a História. [...] O domínio das noções de diferença, semelhança, transformação e permanência possibilitam ao aluno estabelecer relações e, no processo de distinção e análise, adquirir novos domínios cognitivos e aumentar o seu conhecimento sobre si mesmo, seu grupo, sua região, seu país, o mundo e outras formas de viver e outras práticas sociais, culturais, políticas e econômicas construídas por diferentes povos. [...] Contribui, assim, para desenvolver sua formação intelectual, para fortalecer seus laços de identidade com o presente e com gerações passadas e para orientar suas atitudes como cidadão no mundo de hoje. A intenção é que ele (o aluno) desenvolva a capacidade de observar, de extrair informações e de interpretar algumas características da realidade do seu entorno, de estabelecer algumas relações e confrontações entre informações atuais e históricas, de datar e localizar as suas ações e as de outras pessoas no tempo

e no espaço e, em certa medida, poder relativizar questões específicas de sua época. (BRASIL, 1998,p.34-40)

Não podemos contribuir para a formação de consciências críticas usando a História como uma disciplina que se dispõe a conhecer o passado e ponto final. Muito menos contar ou explicar a História fazendo em sala de aula um discurso dual do mocinho e do bandido, do mal contra o bem, pois ele mata a possibilidade de construir muitas noções. Isto só ocorre quando oferecemos uma informação ou conhecimento em diferentes contextos; quando fizemos contextualizações e comparações. Nesse sentido MARCOS NAPOLITANO acrescenta que apesar de parecer o contrário, nem sempre é fácil encontrar mocinhos e bandidos ao longo do processo histórico e explicar a história pela luta do bem contra o mal (2003, p. 169). Segundo ele, o discurso dual no processo de ensino-aprendizagem mascara e não esclarece o que está ou deverá ser aprendido pelo aluno.

De acordo com a proposta dos PCNs, acredito que uma metodologia de trabalho em História Temática, ou de uma Nova História Integrada<sup>1</sup> privilegiando abordagens históricas na linha da Nova História Cultural, seja uma alternativa para o trabalho pedagógico em História no século XXI. Penso que a História, para atingir os objetivos que ela mesmo propõe enquanto uma ciência humana, deve ser vista como uma ciência que tem como uma de suas finalidades fazer o ser humano conhecer e refletir sobre as formas de vida e organização social em diversos tempos e espaços, procurando reconhecer suas causas, implicações, continuidades e descontinuidades, procurando decodificar a realidade do que já foi vivido por meio das suas representações. Segundo SANDRA PESAVENTO, representações são formas pelas quais a humanidade expressou-se a si mesma e o mundo. De acordo com a historiadora:

A representação não é uma cópia do real, sua imagem perfeita, espécie de reflexo, mas uma construção feita a partir dele. [...] A representação envolve processos de percepção, identificação, reconhecimento, classificação, legitimidade e exclusão. (PESAVENTO, 2003, p. 40)

Nesse contexto, a cultura produz a realidade. Não existe uma realidade objetiva e sim maneiras diferentes de ver realidades, ou seja, representações. A proposta de CHARTIER de pensar o social e tentar decifrá-lo fora de uma divisão rigidamente hierarquizada das práticas e temporalidades econômicas, apresenta uma linha de trabalho com a História onde há possibilidade de uma nova integração entre saberes, e de uma construção do conhecimento através da identificação, comparação e relação. Pela proposta de CHARTIER, a história pode decifrar diferentemente as sociedades,

---

<sup>1</sup> Quando falo integrada, me refiro uma integração ampla do conteúdo com o presente, e não a integração História do Brasil-História Geral. Uma integração que possibilite ao aluno a criação de noções, conceitos e significados.

penetrando o Dédalo das relações e das tensões que as constituem a partir de um ponto de entrada particular, como um acontecimento, o relato de uma vida, etc. (2002, p. 66) As orientações metodológicas de uma História mais temática e menos cronológica-tradicional, a qual exige do professor estudo complementar para a sala de aula, podem se desenvolver tanto na pesquisa, como na utilização de documentos, de literatura, análises iconográficas e tantos outros recursos, inclusive (ou principalmente) os recursos ligados à computação, com utilização mais freqüente dos laboratórios de informática, dos projetores multimídia, etc.<sup>2</sup> Pois ler em história *não implica apenas textos narrativos, mas igualmente outros tantos testemunhos de época, como mapas, iconografia e as expressões artísticas em geral.* (KNAUSS, 2001, p. 44)

A prática do ensino de História está sofrendo, assim como o próprio conceito de ensino, uma resignificação, ou seja, uma transformação que defende a utilização de novas metodologias que enfatizam a participação do aluno no processo de aprendizagem, a relação dos conteúdos com o presente e a formação de sujeitos que entendam a sociedade em que estão inseridos, capazes de realizarem críticas e transformarem algumas realidades.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, é importante que a disciplina de História proporcione aos alunos um espaço de construção de noções de diferença, semelhança, transformação, continuidade e descontinuidade, bem como possibilidades de estabelecerem relações com o presente. Para isto, penso que o trabalho de história a partir da linha Cultural e da organização de conteúdos por eixos temáticos torna-se a possibilidade mais indicada para conseguir atingir tais objetivos, uma vez que essa metodologia proporciona maiores relações com o presente; estimula a pesquisa tanto do aluno como do professor; valoriza a pluralidade cultural a partir das noções de diferença que, por sua vez, contribui para a formação de cidadãos menos preconceituosos; privilegia a participação do aluno na sala de aula como sujeito da história; forma cidadãos críticos e conscientes da realidade em que estão inseridos; contribui para fortalecer seus laços de identidade com o presente e com gerações passadas; a História passa a adquirir um conceito mais amplo, compreendendo um campo maior de funções no social, pois o aluno percebe que não se aprende história somente na sala de aula; provoca conflitos e dúvidas, estimulando os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem a diferenciar, explicar e dar sentido para o presente, passado e futuro, percebendo a vida como suscetível de transformação; desenvolve a capacidade de observar, de extrair informações e de interpretar algumas características da realidade do momento e privilegia novas metodologias onde a participação oral e escrita é valorizada longe do ato de decorar.

Para falar no Ensino de História e trazer algumas reflexões sobre sua prática docente torna-se significativo, também, relembrar um pouco da história desse componente curricular no Brasil.

---

<sup>2</sup> Embora o professor possa ser extremamente tradicional em sua aula mesmo com o uso de tais equipamentos tecnológicos.

Após a emancipação política de Portugal, tivemos uma preocupação em criar uma “genealogia da nação” (cf. PCN, 1998). Espelhada num modelo europeu nascia uma “História Nacional” que teria como função consolidar o novo Estado-nação.

A História como componente curricular obrigatório surgiu em 1837, com a criação do colégio Pedro II no Rio de Janeiro<sup>3</sup>. Neste mesmo ano, também nasce o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro<sup>4</sup>. Nesse momento, a disciplina de História foi dividida em duas categorias: a História Sagrada e a História Universal ou Civil. A primeira preocupava-se com a formação moral do aluno, concebendo muitos acontecimentos como providência divina e fornecendo bases para uma formação cristã; enquanto a segunda, centrava-se nos exemplos dos “grandes homens” da história, enaltecendo a figura de grandes líderes, datas e fatos que deveriam ser decorados pelos alunos. Assim, uma História Sagrada, aliada a uma História Universal ou Civil, garantiam a formação de uma consciência moral e patriótica no educando.

Na década de 1930, após a criação do Ministério da Educação por Getúlio Vargas e o aparecimento de cursos universitários voltados para a formação de professores secundários, a disciplina de História começou a sofrer influência do mito da “democracia racial” de Gilberto Freyre, com a publicação de Casa Grande e Senzala, em 1933. Já num contexto de expansão do rádio e do cinema, o período da ditadura do Estado Novo aumentou a carga horária da disciplina de história, fazendo desta um importante veículo de constituição e desenvolvimento de uma política populista. Os livros didáticos, ficando sob o crivo do Ministério da Educação, alcançavam com sucesso a propaganda positiva do governo e, principalmente, do presidente. Nesse sentido é importante lembrar que *todo profissional do ensino-aprendizagem de qualquer conteúdo esteve sempre e está a serviço de um ideal de ser humano* (ARROYO, 2000, p.81). Não seria diferente com os conteúdos da disciplina de História que, mais tarde, formatariam uma categoria chamada História do Brasil.

Nas décadas de 1950 e 1960, sobretudo pelo desenvolvimentismo industrial, as temáticas que se tornaram mais presentes no ensino de História foram as de cunho econômico. A influência da história marxista ou tradicional na historiografia fez expressões do tipo “ciclo da cana”, “ciclo da mineração”, “ciclo do café”, etc., tornarem-se cada vez mais presentes nos índices dos livros didáticos<sup>5</sup>.

Mesmo com a LDB de 1961 (Lei n.º 4.024/1961) dando liberdade para os estados e seus estabelecimentos de ensino anexarem e/ou adaptarem seu currículo mínimo, a organização do currículo de História não sofreu modificações significativas e continuou

<sup>3</sup> O Colégio de Pedro II foi o primeiro colégio de instrução secundária oficial do Brasil.

<sup>4</sup> Alguns professores que ministravam aulas de História no colégio Pedro II foram os mesmos que participaram da construção dos manuais de ensino de história usados no referido colégio.

<sup>5</sup> Aliás, deve-se ter um cuidado com o uso do termo “ciclo”. A divisão de determinados temas na história do Brasil em “ciclos”, traz uma falsa impressão dos acontecimentos. Por exemplo, ao verificar num material didático a expressão “ciclo do café”, vindo após o da cana e o da mineração, o pensamento vai trabalhando de forma fragmentada idéias que podem gerar interpretações do tipo: “primeiro se plantou cana, depois o café”. Como se a produção de cana-de-açúcar no Brasil tivesse sido interrompida para a plantação de outro produto, caso que nunca ocorreu.

centrado nos moldes da antiga História Universal, eurocêntrica e “patriótica”. Na medida em que o “populismo” brasileiro foi chegando ao fim, as disciplinas de História e geografia vão perdendo carga horária e importância nos currículos escolares, unindo-se, ambas, nos chamados “Estudos Sociais”.

Na época da ditadura militar as disciplinas Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSP) complementavam a disciplina de História com abordagens nacionalistas. A ubiquidade do nacionalismo ou patriotismo ufanista minava os conteúdos e suas abordagens.

Até pouco tempo, ensinar História significava dominar e repassar conteúdos muitas vezes fechados, ligados à narração de fatos isolados e sem contextualização que sublinhavam nomes de datas e “heróis”. Hoje, pouco tempo depois da abertura política de um regime militar, temos uma realidade preocupante no Ensino de História: de um lado, os alunos perdendo a curiosidade pelo saber; do outro, professores cansados e ainda reproduzindo conhecimentos através de práticas pedagógicas calcadas no instrucionismo<sup>6</sup>.

Estamos vivendo a era da (re)significação, da adaptação de conceitos e da obsolescência. Se lermos, por exemplo, o primeiro artigo da LDB em vigor, perceberemos a educação como um processo de formação humana que se dá numa pluralidade de espaços.

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (LDB, 1996, art. 1.º)

Se a educação se dá numa pluralidade de espaços e não apenas na escola, quem são os educadores? Todos. Aqui temos a origem de uma das problemáticas que esse texto se propõe: a identidade do professor, sobretudo o de história. Pensar em identidade, é pensar no conceito de representações na perspectiva da Nova História Cultural. Entender como eu me penso, como eu me sinto e como eu sou professor e, também, como os outros me pensam, me sentem e me descrevem como professor, ou seja, nesse via dupla do que penso eu e do que pensa o outro é que encontro as raízes de minha identidade – neste caso, a identidade profissional. Um dos problemas que circulam o Ensino de História é a auto-imagem do professor que é ameaçada nas sociedades do terceiro milênio. MIGUEL ARROYO, em seu livro *Ofício de Mestre*, aborda muito bem esta questão, salientando que a auto-imagem do professor (identidade pessoal e profissional) é muitas vezes afrontada em treinamentos, cursos, reuniões pedagógicas e opções teóricas. Para ele, os “encontros pedagógicos” não mudam as

<sup>6</sup> Pedro Demo, em seu livro *Professor do futuro e reconstrução do conhecimento* discute e critica o instrucionismo em sala de aula de. Para ele, esse é um dos principais problemas da sala de aula que deve ser erradicado na “educação do futuro”.

práticas pedagógicas. É preciso se permitir pensar e mudar nossa auto-imagem para conseguirmos mudar as práticas pedagógicas.

Aquilo que está somente no interior do sujeito, como crenças, valores, conceitos, etc., ou seja, sua subjetividade, é fundamental para refletir sobre a prática docente no ensino de História. Nesse sentido, ANA MARIA FACCIOLI DE CAMARGO (et. al., 2005), inspirada em FOUCAULT, afirma que:

As representações e/ou subjetividades do SER professor são produzidas ou pré-determinadas pelas redes de poder nas quais o indivíduo se formou enquanto sujeito. [...] Nas redes de poder estão incluídos o Estado, o mercado, os meios de comunicação, grupos específicos ou comunidades.

PEDRO DEMO salienta que *a consciência é um fenômeno muito profundo, uma vez que vastas quantidades de informação precisam ser descartadas durante a sua gestação* (DEMO, 2000, p. 78). Partilhando das idéias desse autor, um dos problemas do Ensino de História é a falta de conscientização política. *A pobreza política é o resultado do cultivo da ignorância, a condição de massa de manobra, na qual a pessoa é manipulada de fora para dentro, geralmente sem perceber* (DEMO, 2000, p. 34). Até que ponto o trabalho que realizo como professor de história está contribuindo para o exercício do pensamento crítico e a autonomia do educando?

A escola que temos, o que ensinamos, os problemas crônicos que sofremos – reprovação, evasão, exclusão -, a desvalorização profissional, a organização do trabalho... não passam de conseqüências diretas do capitalismo, das relações sociais de produção, das estruturas de poder, da hegemonia ideológica, do neoliberalismo, do imperialismo, da globalização... Logo, como professores(as), não precisamos saber muito da escola, nem de nós, apenas nos olhar nas estruturas e ideologias que nos produzem e reproduzem com tanta fidelidade... (ARROYO, 2000, p. 205-206)

Nesse sentido, apontamos alguns tópicos relevantes para os professores do século XXI, alguns presentes nas obras de DEMO (2000;20002; 2004) e ARROYO (2000); outros, na experiência do autor.

Os professores do século XXI devem ou precisam...

- Conhecer profundamente sua área de atuação e ter uma base cultural, científica e humanística ampla;
- Estar preparados para os desafios propostos pela tecnologia e globalização;

- Aprender a trabalhar em equipe. A interdisciplinaridade é importante. A disciplina não pode ser vista como um feudo específico;
- Preparar-se para trabalhar com as incertezas e se conscientizar da importância da educação continuada, pois ela reduz o risco de desatualização;
- Evitar a reprodução do conhecimento e aulas instrucionistas e privilegiar a (re)construção do conhecimento;
- Teorizar a prática;
- Dar ênfase aos conceitos, possibilitando que o educando os construam de forma mais concreta que abstrata;
- Privilegiar uma análise das permanências e discontinuidades no curso da História, optando por um ensino temático e não cronológico;
- Ter alguns cuidados teórico-metodológicos no uso de livros didáticos e de imagens na sala de aula;
- Contextualizar os conteúdos;
- Ter clareza quanto aos objetivos da disciplina de História e nossa função profissional neste contexto social, onde os valores de mercado tendem a sufocar os valores humanos.
- Exercitar a imaginação criativa nas práticas pedagógicas.

Embora estejamos utilizando com frequência, o conceito de imaginação criativa não é relativamente novo. Encontra sua inspiração embrionária no filósofo KANT, que distinguiu dois tipos de imaginação, a reprodutiva e a produtiva, bem como em JUNG, quando fala na “imaginação ativa”. De acordo com a obra “A dinâmica do Inconsciente”, trata-se de certas condições coletivas inconscientes que atuam como reguladoras e estimuladoras da atividade criadora da fantasia, provocando expressões correspondentes no nível consciente através dos elementos existentes pelo mesmo. (JUNG, 1984).

Certa vez, em palestra proferida na PUCRS, SOLANGE MEDINA KETZER citou alguns tópicos para exemplificar e explicar o que seria a imaginação criativa. Citamos alguns que são fundamentais para compreendermos tal expressão. Trata-se de:

- pensar diferente em relação às formas convencionalmente estabelecidas;
- libertar-se de regras, padrões e normas;
- admitir mais de uma representação do real;
- romper e ampliar o horizonte conhecido;
- fazer uso da fantasia;
- lidar com o improvável;

- transitar em um mundo diferente do real.

Ainda de acordo com a fala de KETZER, é através da arte que conseguimos exercitar a imaginação criativa. Ela nos obriga a pensar de formas diferentes, estimulando o pensamento crítico, bem como a criatividade. Através dela podemos surpreender nossos alunos, saindo da rotina e possibilitando a reconstrução do conhecimento histórico. Por que não iniciar uma aula com o poema “Eu, etiqueta”, de CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE para trabalharmos conceitos de capitalismo e globalização e, ao mesmo tempo, valores humanos e conteúdos transversais? Por que ficar centralizado no texto do livro didático sobre o processo de independência do Brasil, ao invés de estimular a construção e apresentação de esquetes teatrais sobre a vinda da corte portuguesa para o Brasil em 1808?

O conferencista gaúcho WALDEZ LUIZ LUDWIG, quando fala sobre criatividade, diz que todas as pessoas nascem criativas, mas na medida em que vão crescendo vão se bloqueando e deixando de ser criativas. Em entrevista para um programa de televisão, LUDWIG citou o exemplo de um bebê que leva um tapinha leve da mãe porque pegou uma bala e poderia ter engasgado. Quando maior a mesma criança também é reprimida com palavras ou fisicamente porque pegou o cinzeiro da casa para fazer de brinquedo. Quando chega na escola, a professora não deixa ela nem falar... criar, então, nem pensar. O educador precisa oferecer espaços para que o educando expresse sua criatividade através da inovação. Para isso é preciso que a inovação parta primeiro do professor.

Em seu relatório para a UNESCO, JACQUES DELORS (2006, p.82) salienta que

A Educação deve, no futuro, ser encarada no quadro de uma nova problemática em que não apareça apenas como um meio de desenvolvimento, entre outros, mas como um dos elementos constitutivos e uma das finalidades essenciais desse desenvolvimento.

Para DELORS, precisamos educar para um Desenvolvimento Humano. Para ele, além de desenvolver potencialidades, educar para o Desenvolvimento Humano é dotar a humanidade da capacidade de ter uma vida longa, com saúde e conhecimentos que lhe permita ter um nível de vida decente, desfrutando de liberdade política, econômica, social e tendo a possibilidade de exprimir sua criatividade, respeitando os direitos humanos, as diversidades e o meio ambiente.

Citando MOSQUERA (2003, p.57), concluimos que a obsolescência da disciplina de História deve ser encarada numa perspectiva de educação que *deve ter a força para possibilitar o desenvolvimento do talento e do gênio humano, ao mesmo tempo em que acredita e valoriza sentimentos que desejam o melhor para a humanidade no presente e no futuro.*

## Referências Bibliográficas

- ARROYO, Miguel. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996.
- . *Parâmetros Curriculares Nacionais: História/SEF*. Brasília: MEC, 1998, p. 34-40.
- CAMARGO, Ana Maria Faccioli de (et al.). “Sala de aula e produção de subjetividades: medos e perigos”, *Revista Educação*, n.º 2, maio/agos/2005, p.317-332.
- CHARTIER, Roger. *À Beira da Falésia: a história entre certezas e inquietude*. Porto Alegre: editora da universidade UFRGS, 2002.
- DEMO, Pedro. *Conhecer e aprender: sabedoria dos limites e desafios*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- DEMO, Pedro. *Desafios Modernos da Educação*. 9ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- DEMO, Pedro. *Educação e qualidade*. 5ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.
- DEMO, Pedro. *Professor do Futuro e reconstrução do conhecimento*. 3ª ed. RJ: Vozes, 2004.
- DEMO, Pedro. *Solidariedade como efeito de poder*. SP: Cortez, 2002.
- JUNG, Carl G. *A Dinâmica do Inconsciente*. Obras completas, vol. VIII. Petrópolis: Vozes, 1984.
- KNAUSS, Paulo. Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa. In: NIKITIUK, Sônia (org.). *Repensando o ensino de história*. São Paulo: Cortez, 2001, p. 44.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários para a educação do futuro*. 6.ª edição. São Paulo: Cortez, 2002.
- MOSQUERA, Juan José Mouriño. “A Educação no Terceiro Milênio”, *Revista Educação*. Porto Alegre, ano XXVI, especial, setembro 2003, p.43-48.
- NAPOLITANO, Marcos. Pensando a estranha história sem fim, in KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2003.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História e História Cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo, in SILVA, Tomaz Tadeu. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução para os estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- SOARES, Leôncio. *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DPe A, 2002.

## **Migrações do Ensino Regular para a Educação de Jovens e Adultos: um estudo de caso no Instituto Estadual Couto de Magalhães**

---

**Éder da Silva Silveira**

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e Professor da Universidade Luterana do Brasil Campus São Jerônimo.

**Jefferson Pereira de Almeida**

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e Professor do Instituto Brasileiro de Gestão de Negócios (IBGEN).

**Ivone Rupulo**

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

**Juarez Diel**

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

---

### **Abstract:**

The present article intends to present a study of case carried through in the state Institute Couto de Magalhães, in the city of Arroio dos Ratos, Rio Grande do Sul. The phenomen of the increasing migration of students of the regular education to the modality of Young and Adult Education, as information of teachers of the related school, were configured in the main object of research. Beyond explaining the ways covered during the inquiries, one searches to present for the reader an analysis of results gotten, as well a reflection on the EJA and its phenomena contemporaries.

Key words: regular education, young and adult education, study of case.

### Resumo:

O presente artigo pretende apresentar um Estudo de Caso realizado no Instituto Estadual Couto de Magalhães, na cidade de Arroio dos Ratos, Rio Grande do Sul. O fenômeno da crescente migração de alunos do Ensino Regular para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, conforme informações de professores da referida escola, configurou-se no principal objeto de pesquisa. Além de explicar os caminhos percorridos durante as investigações, busca-se apresentar ao leitor uma análise dos resultados obtidos, bem como uma reflexão sobre a EJA e seus fenômenos contemporâneos.

Palavras-chave: Ensino regular, Educação de Jovens e Adultos, Estudo de Caso.

### Introdução

O Estudo de Caso que passamos a apresentar a seguir encontrou sua motivação quando um dos integrantes do grupo de pesquisa trouxe a valiosa informação do advento de um fenômeno que ocorria na escola estadual em que trabalhava, o Instituto Estadual Couto de Magalhães<sup>1</sup>, localizado em Arroio dos Ratos: a crescente migração de alunos do Ensino Regular para a EJA. A partir desta informação vislumbramos a possibilidade de construir um problema de pesquisa para um estudo de caso: quais são os motivos que levam os alunos do Ensino Médio a migrar para a modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA? Também queremos responder à questão mobilizadora, no sentido de conhecer as principais respostas de jovens e adultos quanto as suas motivações pessoais, profissionais e sociais de frequentar um curso na EJA. Conhecer estas respostas é de fundamental importância para que possamos, enquanto profissionais da educação, refletir sobre a nossa prática pedagógica, entendendo as representações dos alunos do ensino regular que acabam aumentando o público na EJA. Assim, poderemos interferir nesse processo, privilegiando e refletindo nossa prática educativa.

Neste sentido, a presente investigação teve como objetivo geral a necessidade de conhecer os principais motivos que levam jovens e adultos a procurar e a migrar para a EJA. Além disso, coube ao nosso esforço a tentativa de alcançar outras finalidades com as quais se esperava poder atingir o objetivo geral:

- Apontar as diferenças encontradas pelo aluno que passou do Ensino Regular para a EJA;

---

<sup>1</sup> A Educação de Jovens e Adultos no Instituto Estadual Couto de Magalhães ocorre no turno da noite. Portanto, os entrevistados nesse universo foram apenas professores e alunos do noturno da referida Instituição de Ensino.

- Identificar as dificuldades encontradas ao cursar a EJA;
- Verificar quais são as principais carências no ensino regular apontadas pelos alunos que passam pela EJA;
- Entender quais os objetivos dos alunos ao ingressar na EJA e suas representações sobre o curso.

## 1. Fundamentação teórica

Mais de um terço dos adultos do mundo não possuem acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias que poderiam melhorar sua qualidade de vida e adaptá-los às mudanças sócio-culturais para viver – ou sobreviver – na sociedade pós-industrial do século XXI.

Foi no processo de redemocratização dos anos 80 que a Constituição Brasileira deu um passo definitivo em direção a uma nova concepção de Educação de Jovens e Adultos (doravante designada EJA). Atualmente, a EJA constitui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, tornando-se modalidade da Educação Básica e é reconhecida como direito público subjetivo na Etapa do Ensino Fundamental.

É importante considerar que os alunos da EJA são diferentes dos alunos presentes nos anos adequados à faixa etária. São jovens e adultos, em sua maioria trabalhadores, maduros, com larga experiência profissional ou com expectativa de inserção no mercado de trabalho. Foi a ausência de uma escola ou a evasão da mesma que os dirigiu para um retorno nem sempre tardio à busca do direito do saber.

De acordo com a V CONFITEA – Conferência de Educação de Adultos, ocorrida em Hamburgo, na Alemanha, em 1997,

“A educação de adultos torna-se mais que um direito: é chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável da democracia da justiça, da igualdade entre os sexos do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça”.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> MEC, 1997, p.1., de acordo com as Bases Legais das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos em vigor.

Além da *motivação*, tratamos como conceitos-chave dessa investigação empírica, os conceitos de *ensino* e *educação*, apresentados por LEÔNICIO JOSÉ GOMES SOARES. De acordo com SOARES, *enquanto o termo “ensino” se restringe à mera instrução, o termo “educação” é muito mais amplo, compreendendo os diversos processos de formação* (2002, p. 12). Segundo o autor, a mudança da classificação de “ensino supletivo” para “educação de jovens e adultos” não foi apenas uma mudança de vocabulário. O que houve foi *um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para educação*. (2002, p.12).

Nesse sentido, também buscamos analisar se esta mudança conceitual e constitucional acontece na prática docente na Educação de Jovens e Adultos. O rompimento com a padronização de Ensino Supletivo para a Educação de Jovens e Adultos está sendo uma mera atualização vocabular ou é, de fato, uma revolução na prática educacional escolar para a EJA? Nesse cenário, quais são as motivações que estão levando Jovens e Adultos a procurarem cada vez mais a EJA, a ponto de verificarmos um crescente êxodo do Ensino Regular?

Os jovens e adultos da EJA são, tradicionalmente, provenientes de uma classe social com falta de conquistas econômicas, sociais e culturais. São também trabalhadores com o desejo de crescer profissionalmente ou pessoas em busca de emprego. São pessoas com uma linguagem própria que carregam muitas experiências de vida e suas representações do mundo em que vivem.

De acordo com PAULO FREIRE (1996, p.52):

“Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração às condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece à importância dos ‘conhecimentos de experiência feitos’ com que chegam à escola. O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para escola”.

As palavras de PAULO FREIRE vêm ao encontro das idéias de que o aluno deve ter em sala de aula a chance de aproveitar suas experiências de vida e, assim, com o apoio do professor, construir a aprendizagem e reconstruir a sua visão de mundo. É importante ressaltar que tanto professor quanto aluno são sujeitos no processo de ensino e aprendizagem, desmistificando a idéia da escola tradicional, na qual o professor detinha o conhecimento e o aluno é que precisava aprender. Assim, as unidades educacionais da EJA devem construir, em suas atividades, sua identidade como expressão de uma cultura que considere as necessidades de seus alunos, incentivando suas potencialidades.

A partir da Era Vargas o Brasil começou alterar suas características. De um país rural e agrário, transformava-se num Brasil urbano e industrial. Nesse contexto, a ampliação da oferta de Ensino Básico, impulsionada, por sua vez, pelo governo federal, tinha como um dos objetivos a capacitação profissional. Além disso, o alto índice de

analfabetismo do país também colaborava para uma representação do adulto-analfabeto como incapaz e marginal. No entanto, é na década de 1940 que surgem os primeiros decretos-leis pensando na alfabetização dessa clientela.

“Finalmente, pelo Decreto Lei nº 8529 de 2 de janeiro de 1946, foi estabelecida a Lei Orgânica do Ensino Primário, prevendo o curso Supletivo, no qual era permitido o ingresso de jovens com a idade mínima de 13 anos. Com a criação do Serviço de Educação de Adultos, pelo Ministério de Educação e Saúde, em 1947, ficou completo o aparato institucional necessário para a implantação dessas medidas. Naquele mesmo ano, através da coordenação do educador Lourenço Filho, foi iniciada a primeira Campanha Nacional de Alfabetização de Adolescentes e Adultos, assim como, por iniciativa de empresários, foram criados o SESI (Serviço Social da Indústria) e o SENAR (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural)” (SILVA, 2001, p. 50).

No início da década de 1960, a Lei nº 4024/61 estabeleceu que os maiores de 16 anos poderiam obter certificado de conclusão do curso ginásial mediante a prestação de exames de madureza, e os maiores de 19 anos poderiam obter o certificado de conclusão do curso ginásial. Além disso, também neste período, difundiram-se as idéias de educação popular, sobretudo com a influência de PAULO FREIRE.<sup>3</sup>

Com a LDB de 1971 (Lei nº 5692/71) foi implantado no Brasil o Ensino Supletivo que, dentro do contexto social brasileiro, deveria contribuir para enfrentar o alto índice de analfabetismo que persistia como um problema crônico nacional.

“O ensino supletivo ganhou capítulo próprio na LDBEN nº 5.692/71, estabelecendo que ele se destinava a suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tinham seguido ou concluído na idade própria”. Esse ensino poderia ser ministrado a distância, por correspondência ou por outros meios adequados. Os cursos e os exames seriam organizados dentro dos sistemas estaduais, de acordo com seus respectivos Conselhos de Educação”. (Proposta Curricular para EJA, 2002, p. 16)

As principais funções do Ensino Supletivo eram suprir de forma compensatória o ensino regular pelo supletivo, via cursos e exames com direito a certificação, visando qualificação e aprendizagem. Conforme reconhecimento do próprio MEC, em 2002, tais funções não se desenvolviam de forma adequada. Atualmente, as Diretrizes Curriculares

<sup>3</sup> Neste contexto surgiram o MEB (Movimento de Educação de Base) e, em 1967, o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização).

Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, conforme a Resolução CNE/CEB nº 1/2000, definem a EJA como uma modalidade da Educação Básica e como direito do cidadão, afastando-se a idéia de compensação e suprimimento e assumindo novas funções.

A identidade da EJA vem sendo (re)construída desde a surgimento da LDBEN nº 9394/96 e a resolução CNE/CEB 1/2000. Anteriormente a denominação “supletivo” embutia a conotação de compensar “o tempo perdido” ou “complementar o inacabado”<sup>4</sup>. Atualmente, a EJA deve desempenhar 3 funções: a função reparadora, a equalizadora e a qualificadora.

“...é necessário que a Escola assuma a função reparadora de uma realidade injusta, que não deu oportunidade nem direito de escolarização a tantas pessoas. Ela deve também contemplar seu aspecto equalizador, possibilitando novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços de estética e na abertura de canais de participação... e a qualificadora, com apelo à formação permanente, voltada para a solidariedade, a igualdade e a diversidade”. (2002, p.13)

Pelas entrevistas realizadas com os 65 alunos de EJA do Instituto Estadual Couto de Magalhães, percebe-se que essas transformações propostas e legitimadas pelas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA, não foram capazes de mudar uma das características fundamentais do Ensino Supletivo que ainda prevalece no cotidiano escolar da EJA: a da compensação e do aceleração de estudos. A maioria dos entrevistados que migraram para a EJA, o fizeram na perspectiva de concluírem seus estudos e saírem da escola num período mais curto de tempo.

## 2. Metodologia

Como já foi dito anteriormente, a presente investigação é um Estudo de Caso e, como tal, pretende investigar um fenômeno social complexo, buscando preservar a totalidade das características mais significativas da vida real, em especial, do ambiente da escola na qual se processou a pesquisa. Para responder a questão mobilizadora, foi utilizado um questionário, respondido pelos alunos regularmente matriculados.

Este artigo apresenta os resultados de uma análise feita a partir das respostas de um questionário semi estruturado, realizado com base em uma amostragem de 65 alunos que migraram do Ensino Regular para a EJA, bem como análise de entrevistas realizadas com 7 professores que ministram aula na referida modalidade de ensino, no Instituto Estadual Couto de Magalhães, situado na cidade de Arroio dos Ratos.

---

<sup>4</sup> Proposta Curricular para EJA, 2002, p. 87.

### 3. Análise dos dados

As questões indicadas no instrumento de pesquisa enfocam pontos que buscam investigar os motivos que levaram os alunos a migrar para a EJA e de que maneira esses estudantes percebem a diferença entre essa modalidade escolar e o Ensino Regular. A seguir serão apresentados os dados obtidos em cada uma das questões respondidas por esse universo de estudantes.

Trinta e três homens e trinta e duas mulheres formaram o total de alunos entrevistados. Apenas onze alunos do grupo total de entrevistados apontaram ter migrado para a EJA por se encontrarem em uma idade avançada e por acreditarem ser a EJA uma modalidade especial para pessoas mais velhas que não tiveram condições de realizar os estudos. Desses onze alunos, quatro se encontram na faixa etária entre 30 e 40 anos, três na faixa etária entre 20 e 30 anos, dois na faixa etária de mais de 40 anos e dois na faixa etária de mais de 20 anos.

Um grupo de 8 alunos declarou ter migrado para a EJA, apenas por necessitar estudar à noite. Desses oito alunos, seis se encontram na faixa etária entre 16 e 20 anos e dois na faixa etária entre 20 e 30 anos.

Três estudantes declararam ter trocado o Ensino Regular pela EJA, por essa última oferecer melhores condições de aprendizagem. Estes, encontram-se na faixa etária entre 16 e 20 anos.

Dez estudantes disseram que fizeram essa troca, porque na EJA têm o conteúdo mais resumido. Desses, oito encontram-se na faixa etária entre 16 e 20 anos; um entre 20 e 30 anos e um entre 30 e 40 anos.

Vinte e nove alunos informaram ter trocado o Ensino Regular pela EJA por terem, apenas, condições de acabar os estudos mais rápido (*aceleração*). Dos alunos entrevistados, nove encontram-se na faixa etária entre 16 e 20 anos; quinze na faixa etária entre 20 e 30 anos; 3 na faixa etária entre 20 e 40 anos e dois na faixa etária com mais de 40 anos. Quatro alunos, na faixa entre 30 e 40 anos, disseram ter trocado para a EJA pela falta de disciplina dos colegas do Ensino Regular.

Na questão nº 3 do questionário semi-estruturado os alunos deveriam apontar a diferença que percebiam entre o Ensino Regular e a EJA. Dezoito alunos apontaram ser o ensino da EJA mais difícil que o Regular; quatro alunos apontaram ser o conteúdo do EJA mais fácil. Nove alunos disseram que havia na EJA mais disciplina por parte dos estudantes. Quatro alunos apontaram que na EJA a relação professor aluno é melhor.

Quando perguntados sobre as dificuldades encontradas ao cursar a EJA, questão nº 4, sete alunos apontaram não possuir nenhuma dificuldade; dez alunos indicaram existir uma grande quantidade de matéria para o tempo de cada módulo ou etapa. Com menor incidência também foram apontadas questões como o relacionamento positivo entre os colegas (dois) e com os professores (um). A distância da escola também foi apontada por um aluno bem como a dificuldade do exame de seleção para ingresso na EJA.

Ao destacarem os pontos positivos da EJA, questão nº. 5, as respostas praticamente se repetiram com relação às questões anteriores, sendo que aqui a expressão “rapidez no término do ensino” foi destacada por alguns estudantes.

Em relação aos aspectos negativos, questão nº. 6, os alunos destacaram: grande quantidade de matéria (sete alunos); falta de integração com os colegas, (dois alunos), e prova de seleção difícil (um aluno). Boa parte dos alunos, vinte e três, indicou não haver pontos negativos.

## Conclusão

A prática de observação e realização de entrevistas na EJA nos levou às reflexões sobre a EJA na atualidade. Trouxe, também, respostas para a questão mobilizadora dessa investigação. As respostas dos alunos entrevistados quanto aos motivos que os fizeram procurar a EJA foram bem parecidas em seus conteúdos.

Percebemos que a prática educacional, ou a estrutura educacional na Educação de Jovens e Adultos ainda está atrelada à prática do antigo supletivo, na maioria das escolas. Uma das principais características da modalidade de ensino supletivo foi o aligeiramento. Nesse sentido, ainda não aconteceu, de fato, o rompimento com a padronização que marcou o ensino de adultos com a LDB 5.692/71. Concordamos com LEÔNICIO SOARES, quando coloca que “estamos convivendo com antigas práticas como a do ensino supletivo, marcado pelo aligeiramento do ensino, e uma nova concepção de Educação expressa pelo direito e por uma educação de qualidade” (SOARES, 2002, p.7-8).

A partir da investigação, concluiu-se que o principal motivo que os levaram a procurar a EJA foi a possibilidade de terminar a educação básica num curto espaço de tempo. Em segundo lugar, as respostas foram de encontro com a necessidade de terminar os estudos básicos em função do mercado de trabalho. Muitas respostas também citaram a identificação dos alunos com o público da EJA.

Segundo os alunos entrevistados, as principais diferenças (positivas) encontradas do Ensino Regular para a EJA foram:

- 1) A visão de que na EJA existe um maior amadurecimento dos alunos, um maior comprometimento e a inexistência de problemas relacionados à indisciplina;
- 2) Na EJA alguns conteúdos são mais contextualizados à vida do aluno;
- 3) Na EJA existe mais liberdade de expressão e avaliação diferenciada.

Ao analisarmos as questões de ingresso na EJA, constatamos, também, que uma das maiores dificuldades encontradas pelos alunos, que em sua maioria são pessoas maduras emocionalmente, está relacionada à adaptação e o receio de não acompanhar o processo de aprendizagem, conciliando ao mesmo tempo estudo, família e trabalho. Em alguns casos, a necessidade da auto-realização, do crescimento pessoal, o maior

reconhecimento no grupo social, o desejo de concluir o Ensino Básico, poder acompanhar e ajudar os filhos, são alguns dos pontos destacados.

Paulo Freire ressalta que a educação pode contribuir para que as pessoas se acomodem ao mundo em que vivem ou se envolvam na transformação dele. Será que nós educadores estamos proporcionando uma educação transformadora, desenvolvendo a habilidade da autonomia nos nossos alunos?

Sabemos, no entanto, que há algumas escolas que já estão atuando com práticas educativas progressistas na Educação de Jovens e Adultos. Essas se preocupam em fazer um planejamento diferente para trabalhar com a clientela da EJA e estão superlotando essa modalidade de Ensino, uma vez que está sendo mais atrativa para os alunos.

A transição do conceito de ensino para o de educação na prática docente é de fundamental importância para formarmos cidadãos críticos e com autonomia numa sociedade de classes excludente. No entanto, não há criticidade nem conhecimento geral, se não houver na sala de aula a curiosidade e a contextualização dos conteúdos com as vivências do aluno.

Já existem escolas que já encontraram algumas alternativas para fazer um diferencial na Educação de Jovens e Adultos. Algumas fazem uma pesquisa com os alunos da EJA para descobrirem quais seriam os assuntos ou temas que eles mais gostariam de aprender ou que têm curiosidade. Com isso, a supervisora da escola, juntamente com os professores, engloba as principais curiosidades dos alunos em temas-chaves por trimestre ou bimestre. Todas as disciplinas trabalham seus conteúdos enfocando ou partindo do centro de interesse. Os alunos participam mais, questionam e contextualizam aqueles conteúdos com o que lhes motivaram a escolher o tema de interesse. Enfim, alternativas existem aos montes e muitas ainda não foram descobertas, estão esperando uma iniciativa, o desejo de mudar, de qualificar o ensino na EJA.

Sobre essa mudança nas práticas metodológicas, encerramos citando FREIRE (1991, p. 53-54), que ainda nos diz que “(...) se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que pretendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles”.

## Referências Bibliográficas

- BRASIL. Proposta Curricular para EJA. MEC, 2002.  
———, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96.  
———, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, resolução CNE/CEB n.º 1/2000.  
———, Proposta Curricular para EJA. Brasília: Ministério da Educação, 2002.  
FREIRE, Paulo. *Educação na Cidade*. 1.ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

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

———, Desafios da Educação de Adultos frente à nova reestruturação tecnológica. Conferência in Seminário Internacional de Educação de Jovens e Adultos: Experiências Internacionais. Brasília: Mec, 1997.

PETER, Mayo. *Gramsci, Freire e a Educação de Adultos: possibilidades para uma ação transformadora*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SILVA, Roselaine Aquino da. *Significado do Processo de Alfabetização de Jovens e Adultos no contexto de diferentes espaços sociais*. PUCRS, 2001. Dissertação de Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2001.

SOARES, Leôncio. *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

Mini-Pesquisa – Estudo de Caso  
Anexo 1: Tabulação das informações obtidas com os professores da EJA do Instituto  
Estadual Couto de Magalhães

Total de professores entrevistados: 7 (sete)

<b>Como você vê a migração de alunos do Ensino Regular para a EJA nos últimos três anos nesta Escola?</b>	<b>Respostas</b>	<b>Percentual</b>
Há um aumento significativo no número de alunos que procuram a EJA.	06	85,71
A necessidade de acelerar os estudos e recuperar o tempo perdido.	04	57,14
Oportunidade de adquirir conhecimento a fim de obter emprego melhor ou mesmo promoção profissional.	03	42,85
Falta de condições para a conclusão dos estudos em tempo hábil.	01	14,29

<b>Em sua disciplina, existe um plano de estudos diferenciado na EJA em relação ao Ensino Regular?</b>	<b>Respostas</b>	<b>Percentual</b>
Sim, é preciso atender as necessidades dos alunos.	03	42,85
Sim, é preciso considerar a realidade da turma e as experiências dos alunos.	02	28,57
Sim, é preciso considerar a experiência de sala de aula.	01	14,29
Sim.	01	14,29

<b>Em sua disciplina, existe um Planejamento Diferenciado na EJA em relação ao ensino regular?</b>	<b>Respostas</b>	<b>Percentual</b>
Sim, é preciso considerar a realidade da turma e as vivências dos alunos.	03	42,85
Sim, é preciso produzir acréscimos na formação escolar, pois a passagem pela EJA é curta.	02	28,57
Sim, com avaliações progressivas e avanços.	01	14,29
Sim, é preciso criar aulas que considerem o ritmo dos alunos.	01	14,29
Sim, pois o perfil do aluno é distinto.	01	14,29

<b>Como você analisa as reuniões de Planejamento de Quarta-Feira?</b>	<b>Respostas</b>	<b>Percentual</b>
Oportunidade para a troca de idéias com colegas.	06	85,71
Oportunidade para discutir e aperfeiçoar planos e métodos.	05	71,43
Possibilidade de acompanhamento do rendimento dos alunos.	02	28,57
Oportunidade para a troca de idéias com colegas de mais experiência na EJA.	01	14,29
Oportunidade para ampliar a qualidade do trabalho docente.	01	14,29
Oportunidade para colocar o material em dia.	01	14,29

<b>QUAIS AS PRINCIPAIS DIFICULDADES ENCONTRADAS POR VOCÊ NA PRÁTICA DOCENTE DA EJA?</b>	<b>Respostas</b>	<b>Percentual</b>
Dificuldades de aprendizagem do aluno, sobretudo em função do longo tempo fora do ensino regular.	04	57,14
Não há dificuldades além das costumeiras encontradas no ensino regular.	02	28,57
Dificuldades em livrar-se das práticas tradicionais de ensino.	01	14,29
Atividades de aula pouco tradicionais não são bem aceitas pelos alunos.	01	14,29
Problemas de comportamento em sala de aula, sobretudo dos alunos mais jovens.	01	14,29
Evasão escolar.	01	14,29
Pouca frequência em sala de aula.	01	14,29
Resistência a algumas disciplinas.	01	14,29
Aumento do número de alunos por sala de aula.	01	14,29

Mini-Pesquisa – Estudo de Caso  
Anexo 2: Questões semi-estruturadas para entrevista com os alunos da EJA do Instituto  
Estadual Couto de Magalhães

**NOME:** \_\_\_\_\_

**IDADE:** \_\_\_\_\_

**TURMA:** \_\_\_\_\_

**SEXO:** ( ) Masc ( ) Fem

**Ocupação Profissional:** \_\_\_\_\_

**Há quantos anos você está na EJA?** \_\_\_\_\_

**Por que você resolveu sair do Ensino Regular e entrar na EJA?** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**1. Quais as diferenças encontradas do Ensino Regular para a EJA?**

**2. Quais as maiores dificuldades encontradas ao cursar a EJA?**

**3. Cite 2 aspectos positivos da EJA:**

**4. Cite 2 aspectos negativos da EJA:**