

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS – LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – DEPARTAMENTO DE ENSINO E CURRÍCULO

ENSINO DE BIOLOGIA E EDUCAÇÃO DE JOVENS
E ADULTOS: POSSIBILIDADES, ENCONTROS E
DESENCONTROS NA SALA DE AULA

FERNANDA DE CASTRO TEIXEIRA

Porto Alegre, 2010

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS – LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – DEPARTAMENTO DE ENSINO E CURRÍCULO

ENSINO DE BIOLOGIA E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: POSSIBILIDADES, ENCONTROS E DESENCONTROS NA SALA DE AULA

FERNANDA DE CASTRO TEIXEIRA

Monografia apresentada como pré-
requisito para a conclusão do curso
de Licenciatura em Ciências
Biológicas da Universidade Federal
do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof^ª. Marise Basso Amaral

Porto Alegre, 2010

“A aprendizagem é um trabalho de reconstrução e apropriação de conhecimentos a partir da informação trazida por outro e significada do saber. Essa construção de conhecimento, por sua vez, constrói o próprio sujeito como pensante e desejante, autor de sua história.”

Alicia Fernández

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, uma gratidão especial a Deus, autor da minha vida, inspiração para o meu existir, que me abençoou com essa conquista.

Agradeço aos meus pais, Marco e Teresinha, ao meu irmão Daniel e à querida avó Jandira, por sempre me entenderem, com tanto amor, e serem tão presentes ao longo dessa jornada de graduação. Também não posso deixar de honrar aos meus padrinhos e pastores, Walter e Mônica, e à pastora Sanderlina por tantas orações e conselhos preciosos. E ao meu namorado Bruno, apoio decisivo e carinho mais que especial nas últimas etapas deste curso.

À minha orientadora nesse trabalho de conclusão, Marise Basso Amaral, dedicar um “obrigada” seria muito pouco, diante de toda compreensão, suporte e compartilhar de saberes. Ainda agradeço aos meus orientadores de estágio, que, em momentos anteriores, ao longo dessa faculdade, foram, com certeza, pessoas essenciais para a minha formação: Luís Rios de Moura Baptista, Maria Luísa Lorscheitter e Carla Penna Ozorio.

A todos que de alguma maneira colaboraram com minha vida acadêmica – familiares, amigos, colegas e professores – dedico um: muito obrigada! Todos vocês são especiais e insubstituíveis. Amo vocês!

SUMÁRIO

1) <u>Introdução</u>	7
2) <u>Papel social da educação</u>	
2.1) Educação e seu impacto na sociedade	
2.1.1. Educação que transforma	10
2.1.2. Conhecer a realidade e não se condicionar	11
2.1.3. Redução de desigualdades	12
2.2) Valorização do indivíduo através da educação	
2.2.1. Valorização social	13
2.2.2. Escola que faz sentido	15
3) <u>Educação e educador</u>	
3.1) Aprendizado e construção de saberes	
3.1.1. O aluno e os conhecimentos do aluno	17
3.1.2. Autonomia, relação com os saberes e prática	18
3.1.3. Coletividade no aprender	19
3.1.4. Ciência e educação	19
3.1.5. Educação de adultos	20
3.2) O papel do professor no processo educativo	
3.2.1. Importância estratégica do docente	21
3.2.2. Interesse pelo professor, interesse pela disciplina	22
3.2.3. Professor comprometido	23

4) Cotidiano escolar

4.1) Observações iniciais 24

4.2) Sensibilidade à turma 25

4.3) Avaliação na prática docente 33

4.4) Atividades diferenciadas 38

5) Considerações finais 46

6) Referências bibliográficas 48

1. INTRODUÇÃO

“Tornar a aprendizagem dos conhecimentos científicos em sala de aula num desafio prazeroso é conseguir que seja significativa para todos, tanto para o professor quanto para o conjunto dos alunos que compõem a turma.”

(DELIZOICOV, 2002, p.153)

Após uma experiência extremamente gratificante em meu estágio de docência em Ensino Médio, com uma turma de jovens e adultos (EJA – Educação de Jovens e Adultos), tive certeza da temática geral de minha monografia de conclusão de curso e até mesmo de possíveis pós-graduações: educação de adultos. Como disse Delizoicov no trecho destacado acima, o desafio se torna prazeroso quando vem a ser significativo para todos, sobre isso posso afirmar que minhas aulas do estágio foram especialmente significativas para mim: a turma foi surpreendente e o trabalho agradável na maior parte do tempo. Acredito que as aulas também tenham sido gratificantes para muitos de meus alunos.

De acordo com o texto do PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), o Ensino Médio existe para integrar o aluno ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho. No caso da EJA, no Ensino Médio o conteúdo programado é o mesmo da educação de adolescentes, tendo inclusive o caráter integrador, mas tudo voltado a uma faixa etária diferenciada. E idade e experiência de vida dos alunos são os diferenciais mais aparentes, mas vale destacar também a diferença de tempo para conclusão da etapa, além das motivações e do cotidiano dos alunos que cursam este tipo de instituição.

Pensar em EJA é pensar numa educação onde os estudantes constroem um ambiente de sala de aula totalmente diferenciado. Pois, diferente dos alunos infantis ou adolescentes, os adultos têm uma história de vida bem mais longa, com um acúmulo maior de experiências e, principalmente, uma expectativa de mudança de vida a partir do reingresso no sistema de ensino: “o adulto quer ver a aplicação imediata do que está aprendendo” (Gadotti, 2002).

Há uma urgente necessidade de conexão entre escola e o mundo que a cerca, pois a realidade social está mudando muito e a escola parece estar se protegendo disso em vez de levar o aluno a compreender sua realidade (Lopes, 2005). Esse público de EJA vem de uma história de vida diferenciada, aprender pode torná-los questionadores e, então, interventores de realidade (Aguar, 2001). Há necessidade de contextualização de conteúdos para que eles tenham significado para o aluno e então sejam aprendidos, supram suas necessidades e sejam de fato transformadores (Dayrell, 1996).

Não apenas em EJA, o professor deve sempre estar atento às características individuais de cada turma e aprender com cada aula. Um plano de aula elaborado e contextualizado deve ser prioridade para o estagiário, para o novo professor e também para o professor de carreira. Aprender com os alunos deve ser algo constante, é essencial para todo docente. Afinal, “Ser professor é como viver: um processo dinâmico em permanente transformação.” (Rosa, 2004, p.201).

Estar atento à turma de EJA é, de fato, muito importante. Afinal, diferente do que muitos poderiam entender sobre a EJA, não é porque os alunos estão em um programa de ensino mais condensado e em uma idade não convencional que eles não são críticos ou exigentes: o adulto espera resultados, espera ser levado a sério, espera realizar e conquistar coisas concretas.

“O jovem e o adulto das classes populares têm pressa em refletir sobre sua experiência de vida, suas expectativas.”

(SANTOS, 2005, p.93)

Tenho como principal objetivo nesse trabalho problematizar a importância de um planejamento de aula específico para EJA no ensino de Ciências e Biologia e da contextualização do conteúdo. Nessa realidade diferenciada, com alunos jovens e adultos cheios de experiências, uma aula bem planejada e diferenciada pode ser a chave para resultados muito ricos: o encontro entre os saberes da ciência e dos alunos pode ser muito produtivo.

Para escrever sobre o assunto optei por, inicialmente, contextualizar um pouco a dimensão social da educação e o papel do educador. Em seguida, apresento discussões mais específicas, relacionando-as ao campo da EJA: sensibilidade à turma, avaliação, atividades diferenciadas e educação em ciências. Ao longo dessa segunda etapa, em alguns momentos, relaciono os assuntos a trechos de relatórios de prática de ensino com adultos, em ciências ou em biologia, com o objetivo de olhar as diferentes propostas de planejamento. Por fim, será feita uma análise conclusiva, relacionando as experiências descritas com os questionamentos levantados durante o trabalho.

2. O PAPEL SOCIAL DA EDUCAÇÃO

“Se a possibilidade de reflexão sobre si, sobre seu estar no mundo... não existe no ser, seu estar no mundo se reduz a um não poder transpor os limites que lhe são impostos pelo próprio mundo.”

(FREIRE, 1983, p.16)

2.1. EDUCAÇÃO E SEU IMPACTO NA SOCIEDADE

2.1.1. Educação que transforma

O fragmento selecionado para abrir este capítulo pertence ao texto “O compromisso do profissional com a sociedade”, de Paulo Freire, onde o autor destaca a importância da conscientização da realidade, para então transformá-la. Pode-se facilmente relacionar esta linha de pensamento com a situação dos alunos que estudam em EJA. Eles entram em contato com novas realidades, podem ter suas vidas transformadas e transformar o ambiente onde estão. A questão é: essa transformação precisa girar apenas em torno da capacitação profissional ou pode atingir um nível maior de conscientização proporcionando uma mudança profunda?

Júlio Torres Santomé (1998, p.183) também faz ênfase ao aspecto transformador do ensino e aprendizado. Ele aponta como fim prioritário da educação o preparo de cidadãos solidários, responsáveis e democráticos, “com capacidade de compreender, intervir e transformar a realidade”. Educação é possibilidade de mudança, tomada de opinião e, por fim, intervenção. Mais do que um caminho de estudo para assimilação de conhecimentos, a escola é uma das principais fontes de socialização, formação de opinião e adoção de diferentes modos de ver. Afinal, a realidade que aí está foi e é construída por homens e mulheres, e são eles e elas que podem dar os passos no caminho de sua transformação.

“... a realidade... é criação dos homens... histórica tal como os homens que a criam (...) Os homens que a criam são os mesmos que podem prosseguir transformando-a.”

(FREIRE, 1983, p.18)

Diversos autores destacam a importância da educação para a transformação de realidades. Esse potencial transformador que o aprendizado tem não pode ser deixado de lado em favor de uma educação utilitarista ou exclusivamente profissionalizante. O jovem e adulto que volta a estudar pode até mesmo estar fazendo isto pensando apenas em recolocação ou melhora de posição no mercado do trabalho. Mas o educador consciente sabe que sua aula pode ter um grande impacto sobre a vida dos alunos: uma aula pode abrir um leque infinito de oportunidades, de novos caminhos e de novos ideais para a vida do estudante.

2.1.2. Conhecer a realidade e não se condicionar

No entanto, é importante salientar um aspecto da escola: ela está sujeita aos valores dominantes da sociedade, ela está inserida em uma cultura. A mera informação, sem focalizar em não sujeição, pode servir apenas para moldar o aluno às condições dominantes e cristalizar ainda mais a realidade. A educação transforma, sim, mas desde que seja construída sob um ponto de vista de criticidade e não de mera absorção de fatos. A educação pode ser para não subserviência:

“A autonomia e o domínio exercido no espaço da sala de aula... podem criar dimensões de não subserviência, de oposições e tensões sobre a manutenção e as políticas de fronteiras pensadas e reguladas pela nação...”

(SOUZA, 2005, p.2)

Cabe, então, salientar outro fragmento de texto:

“Se a escola satisfaz esta função de forjadora de corpos e mentes ela o faz, já foi dito, sob determinada visão de mundo que mesmo sendo a dominante, não é a única.”

(FORTUNA, 1995, p.113)

Prestando atenção no fim deste trecho, há um detalhe importante para o ensino que conduz pelo caminho da não sujeição: a existência de visões de mundo além da dominante. E a escola “é a oportunidade de descobrir novos universos intelectuais que poderão mudar sua visão de mundo” (Charlot, 2000, p.176). A educação que liberta é aquela que não se condiciona a uma única linha de informações, ela traz alternativas, novidades, e o aluno, sendo incentivado a trabalhar com autonomia e espírito crítico, conhece o todo e se posiciona. E ao se posicionar passa a ser um potencial agente de transformação.

2.1.3. Redução de desigualdades

Diante desse caminho de transformação que a educação proporciona, pode-se ampliar o raciocínio e perceber que a escolarização pode permitir problematizar, por exemplo, as questões de desigualdade social, minimizando-as. Como afirma Carlos R.J. Cury (2002, p.261) “a educação como direito e sua efetivação em práticas sociais se converte em instrumento de redução das desigualdades e das discriminações”. Na mesma obra o autor traz a seguinte linha de pensamento:

“Para os tempos contemporâneos, em que vai se constituindo a chamada ‘sociedade do conhecimento’, a distância entre pobres e ricos aumenta também por causa do acesso aos conhecimentos disponíveis.”

(CURY, 2002, p.258)

“A pirâmide educacional acompanha muito de perto a pirâmide da distribuição da riqueza.”

(CURY, 2002, p.259)

De fato, a falta de acesso à educação aumenta as desigualdades em uma sociedade onde informação e criatividade têm se tornado cada vez mais valorizadas. Menos informação: mais desigualdade; e mais informação: menos desigualdade, é uma lógica que cada vez faz mais sentido nos dias atuais. Uma educação comprometida com uma formação mais crítica e autônoma de seus alunos, mais do que instrumento de valorização do sujeito e de garantia de seus direitos subjetivos, é um meio de intervenção social.

Afinal, muito se fala atualmente em educação transformadora, passando pela valorização do indivíduo. Isso é bom, toda revisão e reflexão sobre o que se faz é boa, e esses conceitos têm se difundido especialmente entre os professores em formação. Mas não se deve esquecer do papel social, da força de transformação e redução de diferenças que a educação pode ter. O professor tem um papel chave na construção de conhecimentos, o que o põe em um lugar estratégico na luta social por igualdade, dignidade e oportunidades para todos.

2.2. VALORIZAÇÃO DO INDIVÍDUO ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO

2.2.1. Valorização social

Como já foi colocado no item anterior, a educação pode ter um potencial de impacto social, desatando um abrir de olhos para as realidades circundantes. Mas cabe, também, valorizar seu caráter de transformação individual. Desenvolver conhecimentos muda a perspectiva sobre si mesmo: aumenta a auto-estima e reafirma a competência do sujeito como figura ativa na construção de sua própria história de vida. Ao conhecer novas realidades em um aprendizado que traz autonomia, o aluno

percebe que pode ser senhor de sua própria história e que os sentimentos negativos que tem sobre si podem ser superados.

“A educação contribui para o desenvolvimento, à medida que auxilia os indivíduos a saírem das situações de ignorância, do sentimento de incapacidade e de baixa qualidade de vida.”

(MELCHIOR, 1998, p.252)

Além disso, ao se tornar consciente dos conceitos, oportunidades e obstáculos existentes na sociedade o aluno pode ter voz ativa em meios que antes eram alheios à sua realidade. Saber de seus direitos, poder lutar por eles, tudo com criticidade, é um caminho que pode começar a ser trilhado no aprendizado escolar e desenvolvido ao longo de toda a vida. A escola é dimensão fundante de cidadania e participação social, política e profissional (Cury, 2002).

Vale destacar o aspecto profissionalizante: a carga de conhecimento adquirido na escola prepara para o mercado de trabalho. O conceito de vida digna passa pelo acesso a diversos tipos de direitos e alguns estão relacionados à aquisição de bens materiais, o que é possibilitado por uma carreira bem fundamentada, sendo a escolaridade um dos requisitos mais indispensáveis para isso. Ao estudar, ou voltar a estudar, o cidadão tem acesso a ferramentas de transformação social e também de construção de carreira profissional e patrimônio.

No entanto, infelizmente, a maioria das instituições de ensino não cria essas possibilidades através de um caminho de valorização individual e autonomia. Em um sistema que prima pela adequação a valores dominantes, um aluno que chega com dificuldades de inserção social acaba por entender que sua realidade é vergonhosa, que ele não está dentro do esperado por não ser como a maioria. Em vez de entender que sua cultura é diferente e pode ser valorizada e transformada por ele mesmo apenas nos aspectos que o estejam prejudicando. Como dizem os autores de “A Maquinaria Escolar”:

“O espaço escolar, rigidamente ordenado e regulamentado, tratará de inculcar-lhes que o tempo é ouro e o trabalho disciplina e que para serem homens e mulheres de princípios e proveito, têm de renunciar a seus hábitos de classe e, no melhor dos casos, envergonharem-se de pertencer a ela.”

(VARELA & ALVAREZ-URIA, 1992, p.249)

O aluno de fato precisa conhecer sua realidade para transformá-la, mas sem deixar de lado sua cultura própria e seus conhecimentos adquiridos.

2.2.2. Escola que faz sentido

O aprendizado com experiências, valorização e compreensão de mundo também é caminho para a apropriação do espaço escolar. Uma educação simplesmente utilitarista ou homogeneizante faz com que a escola não tenha sentido. A escola é um meio de socialização, mas assim como ela existem outros meios de convivência que atuam nessa área (restaurantes, quadras de esporte, praças...). A socialização é óbvia inclusive para os alunos.

O que muitas vezes está faltando é que os alunos encontrem sentido em irem para esse lugar em vez de outros onde poderiam também socializar sem serem cheios de tarefas ou exigências. O aluno precisa descobrir o valor que a escola tem para sua vida. No entanto, pais e professores geralmente apresentam a educação apenas como caminho para mudança profissional-materialista, sem mostrar seu valor pessoal. Isso faz com que o aluno não crie vínculo com a escola, especialmente em meios populares:

“... a situação escolar se esvazia de todo seu sentido nos meios populares já que os alunos não acreditam mais que os diplomas vão lhes permitir abandonar sua origem social; muitos alunos têm a impressão que a escola não serve para nada...”

(DUBET, 1997, p.227)

Bernard Charlot, em “A relação ao saber e à escola dos alunos dos bairros populares”, aborda esse problema da falta de significado da escola, relacionando especificamente à realidade dos bairros populares. Ele problematiza que o que muito acontece é que os estudantes desses lugares quase nunca param para refletir sobre o que acontece na escola, pois para a maioria desses alunos “aprender na escola” e “aprender na vida” são duas coisas bem diferentes. O morador de um bairro popular chega à sala de aula com uma vivência não tão fácil, e uma aula aparentemente tão distante parece ser apenas mais um problema, algo que não é tão sério como tudo que ele já experimenta diariamente.

É importante que haja uma revisão de valores quando da criação de aulas, para que elas tenham significado na vida dos estudantes. A contextualização do aprendizado e sua utilização para transformação social é mais que urgente. Se a escola não influenciar nas vidas dos sujeitos, continuará sendo tratada como dispensável por muitos, pois para a maioria deles o aprendizado do dia a dia faz sentido enquanto que o da escola parece não levar a lugar nenhum.

“O caráter subjetivo da aprendizagem muitas vezes é esquecido; certos professores e pais pretendem despertar o desejo de aprender de seus alunos e filhos, apelando para ‘estudar é necessário para se obter um bom trabalho’, ‘para ganhar dinheiro’ ou ‘para ser reconhecido socialmente’. (...) desvirtua-se o ato o objeto de aprender, deixando muitos de fora da possibilidade de reconhecer seu próprio desejo de aprender.”

(FERNÁNDEZ, 2001, p.29)

3. EDUCAÇÃO E EDUCADOR

“... a educação não é o que alguns apregoam que ela é. Dizem que eles arranjam a introduzir ciência numa alma em que ela não existe, como se introduzissem a vista em olhos cegos. (...) A educação seria, por conseguinte, a arte... de fazer dar a volta a esse órgão, não a de o fazer obter a visão, pois já a tem, mas, uma vez que ele não está na posição correta e não olha para onde deve, dar-lhe os meios para isso.”

(PLATÃO, 1964, p.322-323)

3.1. APRENDIZADO E CONSTRUÇÃO DE SABERES

3.1.1. O aluno e os conhecimentos do aluno

Educação envolve construção de saberes, mas não como um grupo de fatos a serem assimilados e repetidos pelos alunos. O conhecimento é “produto de sua relação e interpretação da realidade vivida, que ultrapassa a apropriação, e supõe a construção, pelos sujeitos, de respostas e propostas” (Sousa, 1997, p.135). Essa produção ocorre quando o conceito é sentido na prática, havendo uma ligação entre um princípio e uma experiência, sendo que se um desses dois elementos faltar o aprendizado não ocorre. (Charlot, 2000, p.175).

Interesse e esforço são indispensáveis, “O que permanece é o conjunto do saber fundado numa atividade real, ou seja, na iniciativa pessoal, num esforço sistemático de assimilação, nos verdadeiros interesses...” (Piaget, 1998-B, p.149). A verdadeira assimilação por parte do aprendente acontece quando ele toma e reinventa o que o ensinante entregou (Fernández, 2001). Há uma curiosidade, uma releitura e uma apropriação.

Assim sendo, não se pode tratar o estudante como um arquivo que está na sala de aula para simplesmente receber dados e mais dados. Se a aprendizagem ocorre quando há a ligação, ativamente, entre conceitos e vivências, os demais saberes prévios serão o referencial para isso e todas as suas experiências e representações são assim muito importantes, são como “óculos’ com os quais vêem e atribuem sentidos às novas informações sobre a realidade.” (Rosa, 1997, p.6).

3.1.2. Relação com os saberes, autonomia e prática

A maioria dos estudantes tem uma relação forte com a escola, porém, uma relação fraca com o saber (Charlot, 2000). A socialização e o cumprir de obrigações e tarefas existe, mas o que muitas vezes falta é o interesse do aluno pela matéria. Há necessidade de surgimento de uma atividade intelectual prazerosa, baseada em entendimento sobre sua importância.

O que acontece é que muitas vezes há a simples “pedagogia da acumulação”, onde os diversos professores trazem uma seqüência de conteúdos onde um espera que o outro tenha se feito compreender e, no fim, o que há é uma sucessão de lacunas, de dúvidas e falta de vínculo com matérias (Dubet, 1997). E em meio a toda essa situação, a possibilidade de o aluno criar interesse pelos assuntos vai se tornando cada vez mais difícil.

É cada vez mais necessário um ensino que leve a uma inteligência ativa, apta para o discernimento crítico e pessoal, bem como para a pesquisa construtiva (Piaget, 1998). O mero cumprir de tarefas e comparecer à escola, sem criar interesse pelo que é apresentado em sala ou sanar dúvidas, gera passividade no aprendente e não produz independência. No entanto, um dos principais focos educacionais deveria ser a formação de pessoas que sejam capazes de, diante do inesperado, saber utilizar o conhecimento adquirido (Ivanissevich, 2003). A educação precisa levar à autonomia.

3.1.3. Coletividade no aprender

No aprendizado há também o valor da atividade em grupo. O trabalho coletivo é, em princípio, mais ativo que o meramente individual (Piaget, 1998). Há em sala de aula um duplo processo de construção, o individual, de construção de significados, e o interpessoal, onde há a atividade conjunta entre alunos e com o professor (Coll, 2003).

“... a inteligência não é uma faculdade ou um produto de um bom funcionamento neurológico. Ela se constrói em um espaço relacional. Isso quer dizer que um sujeito constitui-se inteligente em um vínculo com os outros...”

(FERNÁNDEZ, 2001, p.42)

A clareza com relação às idéias surge quando se tenta colocá-las em prática e quando se reflete criticamente e coletivamente sobre elas (Sousa, 1997). O espaço de coletividade é indispensável, pois o ser humano é um ser social, que tem sua formação baseada não apenas no caráter biológico-fisiológico, mas, especialmente, no desenvolvimento de culturas, que se dá com a socialização. O homem é ser biológico, social e cultural, sendo essas três dimensões totalmente interligadas (Dayrell, 2003).

3.1.4. Ciência e educação

Infelizmente o ensino de ciências nas escolas vem comumente seguindo um vício há muito estigmatizado: a diminuição da originalidade do aprendiz (Ivanissevich, 2003). Atividades de investigação e produção de hipóteses são raramente encontradas nas escolas, o mais freqüente é que haja a ilustração de fenômenos específicos para concordância com o que esteja previsto em alguma lei ou teoria: há a ciência de demonstração e não de verificação (Paula & Borges, 2007).

“A questão ‘como sabemos o que sabemos e por que acreditamos no que acreditamos?’ deve ser colocada de modo mais freqüente, e o confronto entre hipóteses e explicações com evidências empíricas e testes experimentais deve fazer parte das estratégias de ensino e aprendizagem.”

(PAULA & BORGES, 2007, p.188)

A organização escolar tem assumido uma função cada vez mais distante da comunidade científica, na escola haveria a transmissão dos saberes, enquanto que caberia aos cientistas a produção deles (Tardif, 2002). No entanto, o que interessaria no ensino de ciências é que houvesse esse aprendizado como um processo, e não como a transmissão de conhecimentos estáticos, o aluno precisa entrar nessa dinâmica, realizando experiências e questionamentos (Ivanissevich, 2003).

Um aprendizado científico com participação ativa dos alunos pode levar a formação de sujeitos ativos, questionadores, que influenciem sua realidade. O aluno tem seus conhecimentos e também precisa ter sua autonomia desenvolvida. Acima de tudo, “... a educação em ciências (deve) contribuir verdadeiramente para a construção da autonomia moral e intelectual dos estudantes.” (Paula & Borges, 2007, p.189)

3.1.5. Educação de adultos

Ao longo das etapas da história sempre houveram diferentes definições de faixas etárias e diferentes expectativas morais e de conduta para as gerações (Ferrigno, 2006). Quanto à faixa etária, há algumas características comuns aos adultos estudantes de EJA. Por exemplo, adultos que não tiveram escolarização costumam ter um modo de pensar associado a situações e atividades práticas. A linha de raciocínio foi formada com experiências do dia-a-dia e a lógica não é a mesma do aluno que foi “treinado” para responder questões tipicamente escolares (Oliveira, 2004).

Contudo, nos dias de hoje muito se fala em multiplicidade e individualidade, sendo assim, a simples divisão em faixas etárias não seria suficiente para caracterizar

os sujeitos da idade adulta que freqüentam uma sala de aula ou qualquer ambiente social. A divisão da vida humana em períodos “não leva em conta aspectos da história cultural e da história individual dos sujeitos, essa perspectiva não contempla a multiplicidade de possibilidades do desenvolvimento humano.” (Oliveira, 2004, p.214). A análise do sujeito deve abranger faixa etária e também individualidades.

Como Oliveira (2004) aborda em “Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto”, diferente do que muitos pensam, a idade adulta não é estável ou sem mudanças importantes, adultos tem em si um grande potencial de transformações. Grupos de EJA tem alunos que, independente da idade, são únicos, aptos para mudanças e suas participações e resultados em aula podem ser surpreendentes.

“... mesmo num grupo relativamente homogêneo de trabalhadores adultos urbanos... emergem temas peculiares, únicos, singulares.”

(OLIVEIRA, 2004, p.227)

3.2. O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO EDUCATIVO

3.2.1. Importância estratégica do docente

“... os professores ocupam uma posição estratégica no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins.”

(TARDIF, 2002, p.33)

O docente pode ter um papel marcante no aprendizado, auxiliando os alunos no caminho da construção de diversos novos saberes, e antes mesmo de começar a atuar, a formação do professor já é caminho de preparo para esse processo. O mau

desempenho brasileiro em avaliações de instituições educacionais, cabe ressaltar, no que diz respeito à temática da formação de professores, traz como foco uma formação docente “muitas vezes superficial e, sobretudo, desvinculada das ciências a serem trabalhadas com os alunos” (Ivanissevich, 2003, p.28).

A atuação e a formação docentes são decisivas para uma mudança na realidade da educação. Entretanto, apesar de sua posição ser estrategicamente importante, ela é socialmente desvalorizada, especialmente se comparada a outros grupos que atuam no campo dos saberes, como o grupo científico, por exemplo (Tardif, 2002). O professor deve ser valorizado: ele tem um papel marcante na formação intelectual, como animador de discussões e instigador de descobertas (Piaget, 1998).

3.2.2. Interesse pelo professor, interesse pela disciplina

É importante estar atento às relações que se estabelecem por parte dos alunos com relação à matéria ensinada associando-as ao interesse pelo docente que a ensina. Freud já fazia referência a essa associação:

“... é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres.”

(FREUD, 1976)

Dubet (1997) escreveu que os alunos de escola não conseguem distinguir a diferença entre o interesse pela disciplina do interesse por quem a ensina. Amado (2000) ainda complementa dizendo que o professor só tem acesso à turma se demonstra algumas características que os estudantes esperam: saber manter a ordem, saber sorrir e ser compreensivo. Os alunos precisam criar um vínculo com a matéria para aprendê-la, mas há um segundo vínculo, não menos importante: a

ligação com aquele que ensina. “Quem ensina oferece-se como modelo identificatório. (...) Aprende-se querendo parecer-se com quem nos ama e com quem amamos.” (Fernández, 2001, p.40)

3.2.3. Professor comprometido

Assim como o dever social do aluno aumenta conforme ele tem mais conhecimento da realidade, a capacitação profissional, não apenas na docência, mas em outras áreas, aumenta a responsabilidade do trabalhador quanto àqueles com quem (ou para quem) ele trabalha (Freire, 1983). O professor que se interessa por crescer como ensinante, se dedicar à turma e lecionar uma boa aula terá um comprometimento cada vez maior com relação aos seus alunos.

O professor pode ter um papel marcante na vida dos alunos. Dedicar-se, sair da neutralidade e se permitir mudar é mostrar compromisso. O docente “é elemento desencadeador do processo de ensino e aprendizagem (...) pois dele depende, em grande parte, que o aluno tenha uma atitude criativa, original ou apenas repetitiva.” (Melchior, 1998, p.254). Aprender mais, sobre si e sobre os alunos, é se comprometer com uma atividade onde se é elemento estratégico e também manifestar consciência social.

4. COTIDIANO ESCOLAR

4.1. OBSERVAÇÕES INICIAIS

A partir deste capítulo inicio a análise de quatro relatórios de estudantes de biologia em suas práticas de ensino em Ciências ou Biologia, com turmas de EJA.

Para organizar essa discussão, optei por, primeiramente, ler vinte textos de diferentes assuntos relacionados à prática de sala de aula. Doze deles abordando temas pertinentes ao cotidiano de aula em geral: formação docente, prática de ensino, currículo, avaliação, educação libertadora e livros-texto. E as outras oito publicações contendo assuntos mais pertinentes à realidade do ensino em EJA: psicologia do adulto, educação inclusiva e EJA.

Terminada a leitura, observei as citações que eu havia destacado e criei uma lista de tópicos mais recorrentes nos textos. Dentre esses tópicos selecionei os que julguei mais terem sido apontados como características essenciais para uma aula de ciências com qualidade e participação ativa do aluno: sensibilidade à turma, métodos de avaliação variados e práticas criativas. Como etapa seguinte, para cada uma dessas três características, criei categorias de citações que planejava procurar nos relatórios.

Para o assunto sensibilidade à turma, como alvos dessa busca, pensei em sondagem inicial e participação da turma – e, ainda, ao longo das leituras dos relatórios percebi a necessidade de um terceiro: ligação com a turma, que seria um resultado dessa sensibilidade. Quanto ao tema de avaliação, criei dois alvos de busca: variabilidade avaliativa e colaboração com as vidas dos estudantes. Então, em atividades diferenciadas, primeiro busquei o pensamento dos estagiários com relação às particularidades da EJA, para entender um pouco da visão com a qual eles preparavam suas atividades, e a seguir pensei em três alvos: mudança de modo de trabalho, atividades alternativas ao livro-texto e conflitos em sala.

Por fim, neste capítulo, associo a esses trechos dos relatórios análises, baseadas na literatura lida antes da seleção (os vinte textos de assuntos relativos à prática em sala). Concluo a análise em minhas considerações finais, no capítulo seguinte, trazendo um último tipo de citações: uma comparação entre como os estagiários escolheram trabalhar com jovens e adultos e o resultado desse trabalho, dessa dedicação.

Procurei mostrar como docentes em formação se preparam, se questionam, interpretam o meio em que estão ou criam ferramentas para proporcionar uma aula de ciências ou biologia com qualidade para alunos de EJA. Os relatórios foram identificados apenas por números, de 1 a 4, preservando o anonimato da identidade de seus autores.

4.2. SENSIBILIDADE À TURMA

“... os professores mais eficientes são em geral aqueles que acreditam que os alunos podem progredir, aqueles que têm confiança nos alunos. Os mais eficientes são também os professores que vêem os alunos como eles são e não como eles deveriam ser. Ou seja, são os que partem do nível em que os alunos estão e não aqueles que não param de medir a diferença entre o aluno ideal e o aluno de sua sala.” (DUBET, 1997, p.231)

O processo de elaboração curricular que deveria seguir uma constante dinâmica de reconstrução acaba estagnado e alunos de diferentes grupos e posições sociais terminam recebendo o currículo da mesma maneira (Santos, 2002). “A escola, em vez de tornar os conteúdos de ensino mais significativos e, conseqüentemente, interessantes para os alunos, se organiza a partir de expectativas que não levam em conta as características dos alunos como grupo social” (Sousa, 1997, p.130).

“A escola, geralmente por desconhecer a cultura e os conhecimentos prévios dos/as alunos/as, simplesmente justapõe novas informações às preexistentes, sem chegar a transformá-las.”

(ROSA, 1997, p.7)

Como primeiro ponto analisado nos relatórios, selecionei a presença ou não de preocupação em saber mais do que apenas os conhecimentos científicos prévios quando da sondagem feita no primeiro dia de aula, mostrando se os professores em formação procuraram descobrir coisas relacionadas à vida pessoal dos seus alunos. Para perceber se há a preocupação em conhecer a cultura dos estudantes, em saber um pouco mais sobre suas personalidades.

	CITAÇÃO
Relatório 1	“Após disse que queria conhecer um pouco deles também, para isso distribuí um pequeno questionário (...) Meu objetivo seria conhecer um pouco sobre cada aluno, nome, idade, se trabalha, mora perto do Colégio, rádio favorita.” (p.26)
Relatório 2	Aplicação de questionário aos alunos: nome, data de nascimento, se trabalha; se mora perto da escola; se tem acesso à internet; se gosta de ler e o que lê; outras atividades que realize; tipo de música que houve; objetivo em estar no EJA; nota para a escola. (p.23)
Relatório 3	“Será feita uma dinâmica em grupo da seguinte maneira: eu entregarei aos alunos tiras de papel em branco enumeradas (de 1 a 6), e pedirei a eles que escrevam uma qualidade sua que achem marcante. Depois as tiras serão recolhidas e redistribuídas aos alunos. Eles devem ler em voz alta a qualidade escrita na tira que receberem e adivinhar qual colega corresponde aquela qualidade na sua opinião e porquê.” (p.13)
Relatório 4	“Expliquei aos alunos que queria os conhecer um pouco mais e para tanto fiz um questionário e uma dinâmica de apresentação. Ditei as perguntas que, depois, deveriam ser trocadas entre eles, essas questões iam ser lidas em voz alta e a turma iria adivinhar quem era quem, o objetivo era também os alunos interagirem entre si. (...) Essa dinâmica durou um período, teve momentos engraçados em que os alunos riram das respostas, mas eu senti certa vergonha por parte deles, mas achei a atividade, apesar de tudo, bastante interessante e válida. Não sei o quanto foi válida para eles, mas para eu os conhecer melhor foi bastante significativa.” (p.3)

Figura 1. Citações de relatórios: Preocupação em conhecer dados pessoais dos alunos na sondagem inicial

Os relatores 1 e 2 abordaram a turma com uma breve lista de perguntas pessoais, que olhariam depois e tirariam suas conclusões. Já as relatoras 3 e 4 usaram dinâmicas de grupo, uma “via de mão dupla”: ao mesmo tempo em que elas mesmas conheceram mais sobre a turma, fizeram os próprios estudantes interagirem e socializarem mais. A preocupação em conhecer os alunos parece ser recorrente e se manifesta de maneiras diferentes.

Esse tipo de atividade, e outras que demonstrem preocupação pessoal, são importantes. A desconsideração das particularidades dos grupos acaba servindo para a exclusão, e isso afeta em especial a classe trabalhadora, por serem um dos grupos que mais se distancia das regras estabelecidas nos currículos convencionais. Nessa seleção técnica acabaria havendo uma seleção social desses sujeitos, o que culmina em conseqüências na auto-imagem e auto-estima dos adultos que voltam às instituições escolares (Sousa, 1997).

Deveria sempre haver a investigação sobre os saberes e vivências de alunos adultos. Um exame aprofundado desses sujeitos, quanto ao seu modo de inserção na vida social, suas atividades, seu acesso a diferentes tecnologias e linguagens. Assim, pode então se estabelecer um diálogo entre estudantes regressos ao sistema de ensino e instrumentos, signos e modos de pensar próprios da escola. (Oliveira 2004)

“Convém questionar se nós, professores, desenvolvemos nossas práticas tendo em vista a assunção das identidades e o respeito às diferenças.”

(SOUZA, 2005, p.1)

Contentar-se com currículos e práticas pedagógicas homogêneos e homogeneizantes fica cada vez mais difícil diante da complexidade do mundo moderno, onde oportunidades, postos de trabalho e formas de vida são criadas e extintas a todo tempo (Rosa, 1997). Os estudantes chegam às escolas contendo numerosas experiências, princípios, interpretações, juízos, preconceitos e expectativas acumuladas, alguns comuns a todos eles, outros de caráter mais individual (Santomé, 1998).

Outro aspecto de socialização em aula, recorrente tanto nas literaturas quanto nos relatórios é a criação de situações que possibilitem a participação ativa dos estudantes na construção da aula. Destaco algumas citações desse tipo de atuação nos relatos dos estagiários (Figura 2), mostrando alguns exemplos de como os eles possibilitaram que os estudantes tivessem um papel ativo na construção dos saberes em uma interação coletiva.

	CITAÇÃO
Relatório 1	“Comuniquei a turma que hoje faríamos um trabalho avaliativo em grupo no qual eles agiriam como nutricionistas ou médicos diagnosticando doenças e propondo tratamentos e as causas dessas doenças. Cada grupo recebeu três histórias de vida, cada uma caracterizando uma doença. (...) Os grupos freqüentemente me chamavam para eu ver se estava certo ou não, mas eu alegava que os médicos e nutricionistas eram eles.” (p.34)
Relatório 2	“Logo distribuí o segundo texto sobre a influência do cigarro no epitélio pulmonar (...) O texto 2 gerou um grande debate. (...) Muitas questões sobre educação, família, ética, moral foram relatadas, tanto que um aluno comentou que até parecia uma aula de religião, porque eles estavam debatendo questões em sala de aula! Alguns alunos se destacaram no debate, de maneira que eu tive de interferir para os outros falarem também. Foi muito boa essa aula.”(p.58)
Relatório 3	“Cheguei na sala de aula muito calma e pedi à turma que se juntasse para os grupos dos seminários. Então entreguei o material que eu tinha levado para que eles pudessem confeccionar os trabalhos. Para meu espanto eles se animaram com seus assuntos e tiveram várias idéias. E as idéias foram as mais variadas possíveis. Mais um ponto positivo. Eles também resolveram procurar mais material (coisa que eu achei que eles não fariam, que não teriam tempo!). Descobri que eles têm tempo e capacidade de se organizar para fazer um trabalho.” (p-15-16)
Relatório 4	“Comecei a aula pensando em Ecologia. Eu quis começar trazendo um problema mais do dia-dia e escolhi a questão do lixo (...) O meu objetivo era instigá-los a participar, a pensar na ecologia como diretamente ligada a sua realidade. Mas eu tive respostas que para mim foram surpreendentes (...) Muitas alunas me surpreenderam negativamente ao dizerem que não ligavam para o problema do lixo, uma visão que talvez por diferenças culturais me impressionou bastante e me deixou muito triste, tentei argumentar, mas era difícil diante das respostas. (...) Mas, uma das alunas, muito interessada na natureza, falou de como ela tinha melhorado, que tempos atrás ela jogava lixo no chão, falou das diferenças da quantidade de plástico, o que me deixou feliz e porque não dizer esperançosa.” (p.11)

Figura 2. Citações de relatórios: participação da turma na construção da aula, contribuindo com saberes prévios

Tanto no relatório 1 quanto no 2 aparece um ponto em comum: a reação da turma com a proposta de participação. Aparentemente, o sistema escolar está tão familiarizado com a passividade dos alunos que uma atitude de entregar a aula nas mãos deles parece gerar estranhamento: no primeiro relato eles queriam que o professor dissesse se estavam certos, no segundo há um comentário de nem parecer ser aula de Biologia. Já a terceira citação traz um ponto diferente: o estranhamento do estagiário que não esperava que a própria turma tomasse a iniciativa. Tive a impressão que a própria professora iniciante tinha uma visão pré-estabelecida dos alunos adultos, de falta de tempo ou disposição para trabalhar, tamanha foi a surpresa quando viu o contrário. E o último trecho é o mais curioso: há a abertura para participação, mas a turma não responde como era esperado. Nem sempre a construção é exatamente como planejamos, o aluno também tem os seus valores.

Para que haja compreensão da vida na aula é necessário observar muitos aspectos, sendo dois muito importantes. O primeiro diz respeito à visão do aluno sobre a escola e os professores. O segundo a como ele está interpretando as coisas que acontecem em aula (Amado, 2000). E essa interpretação que os estudantes fazem das vivências na classe pode ter muitos detalhes de subjetividade que se não forem observados com cuidado podem ser mal interpretados.

O que o professor trabalha em sala nem sempre coincide com o que os alunos estão aprendendo (Melchior, 1998), mas, isso não quer dizer, por esses aprendentes não estarem correspondendo ao esperado no programa, que eles sejam problemáticos ou menos inteligentes.

“De certa forma, por estarmos numa sociedade democrática, a gente considera que todos os alunos têm o mesmo valor, que eles são iguais. Ao mesmo tempo, eles têm obviamente performances desiguais. Porém, a gente sempre lhes explica que se eles não obtiverem bons resultados é porque não trabalham bastante, e na realidade, isso nem sempre é verdadeiro. É por eles terem dificuldades de outra ordem, ou porque isto não interessa para eles...”

(DUBET, 1997, p.226)

Tardif (2000) descreve o professor ideal como alguém que conhece a matéria, a disciplina e o programa, além de ter conhecimentos pedagógicos, e que, além disso, desenvolve um saber prático baseado na experiência cotidiana com os alunos. Estar atento aos detalhes de cada dia se faz importante, para perceber as particularidades de cada aluno durante o aprendizado. “Cada vez que se entra na sala, é preciso reconstruir a relação” (Dubet, 1997, p.224).

A seguir trago relatos dos resultados pós-estágio, mostrando como as turmas se conectaram aos estagiários (Figura 3). Havia um ponto em comum em todos os relatórios: a preocupação a cada fim de aula em fazer algo novo, em acertar com a turma. Ao final percebi outro ponto comum aos quatro textos e aparentemente resultante dessas atitudes: o surgimento de uma ligação afetiva com os alunos. Resolvi, então, incluir trechos que demonstrassem isso. Eu não havia planejado inserir esse assunto, mas me pareceu bem interessante e animador.

	CITAÇÃO
Relatório 1	“... uma aluna levantou do fundo da sala e gritou: “eu vou fazer uma coisa que vocês ainda não fizeram” e veio em minha direção e me abraçou e agradeceu por esse tempo que passamos juntos, depois dela, formou-se uma fila de alunos para me abraçarem e podia ver nos olhos cheios de água deles que minha missão havia sido cumprida, que conseguimos em pouco tempo criar fortes laços de amizade e carinho, que de fato eu havia tocado neles, seja pela aula, seja pelo respeito, seja por estar sempre presente nos momentos da turma.” (p.55)
Relatório 2	“Eles me pediam se eu iria ainda dar aula, se eu queria ser professora, se eu gostava de dar aula no EJA ou preferia o ensino médio normal... No final eles me presentearam com uma bonequinha anjinho de enfeite e uma carta. Fiquei muito emocionada. Deu um beijo em todos. Os alunos me convidaram para participar da festa de final de ano deles, falei que iria, era só me comunicar via “Orkut”. O casal de namorados me deu bombons. Fui embora muito emocionada e feliz.” (p.65)
Relatório 3	“Acabada a apresentação (que foi bem longa) perguntei à turma se tinham dúvidas e eles já estavam cansados da apresentação, então resolvi não me estender e entreguei a eles a auto-avaliação. Neste momento foi surpresa de muitos e todos falavam ao mesmo tempo, incrédulos que esta seria minha última aula com eles. (...) Fiquei emocionada com o carinho dos alunos quando vinham se despedir de mim. Me abraçaram carinhosamente e diziam: “Sôra, só te elogiei!”, “Sôra, a senhora foi e melhor professora que eu já tive, aprendi muito com a senhora!”. Nossa! Como é bom ouvir isso! Não esperava mesmo! Me desejaram boa sorte na minha carreira, que eu continuasse assim que eu teria uma carreira brilhante.” (p.28-29)

Relatório 4	<p>“Eu vejo minha relação com a turma de maneira muito positiva, tive muito respeito por parte dos alunos. Essa relação professor - aluno deve ser reforçada, a confiança construída no respeito mútuo.” (p.18)</p>
-------------	---

Figura 3. Citações de relatórios: Ligação afetiva com a turma

Não poderia deixar de destacar uma última série de trechos dos relatórios, comparando a motivação inicial que levou à escolha pelo trabalho com EJA com a conclusão depois de todo o tempo de estágio (Figura 4):

		CITAÇÃO
Relatório 1	Motivação	<p>“Quando me decidi realizar o estágio docente numa turma de EJA tinha em mente que seria um desafio por dois motivos: pela minha formação com educador, pois a EJA é tratada de forma muito superficial ao longo de toda a graduação e pela minha atuação em escolas de Educação Básica no sistema regular.” (p.57)</p>
	Conclusão	<p>“Cada vez mais acredito no meu sonho de ser educador e os alunos pelos quais passei são os responsáveis por isso. (...) Essa turma de EJA mostrou-me o quanto o professor deve ser educador e o quanto deve estar presente na vida do aluno seja na sala de aula, no bailão, no lanche coletivo, ou até mesmo na missa.” (p.61)</p>
Relatório 2	Motivação	<p>“A escolha da escola para realização do estágio em Prática de Ensino em Biologia foi baseada na lista de escolas estaduais e/ou municipais do município de Porto Alegre fornecida pela professora da disciplina.” (p.9)</p>
	Conclusão	<p>“Penso que, após ter observado a turma 715 do EJA, lido artigos a referentes a este assunto e refletido a respeito, é necessário uma estrutura conjunta, escolar, curricular e pedagógica diferenciada para atender as necessidades e anseios desse grupo singular de estudantes. (...) Falta perceber, ou melhor, aplicar nas salas de aula do Ensino de Jovens e Adultos uma metodologia de ensino próxima da realidade de vida dos alunos que procuram esse tipo de educação, que está longe de ser o mesmo padrão dos alunos do ensino médio normal.” (p.67-68)</p>

Relatório 3	Motivação	“Desde a Prática de Ensino em Ciências eu pensava em dar aulas para o EJA na escola que se localiza a uma quadra da minha casa. Já conhecia a diretora, alguns alunos e os professores de biologia. Eu já estava familiarizada com esta instituição. Não consegui o estágio pois a escola estava sem professores de biologia para o turno da noite. Eu tinha como certo este estágio e não consegui. Foi então que começou minha corrida à procura de uma escola com EJA à noite, e que fosse de fácil acesso. Até que uma colega me avisou que haveria uma vaga para estágio...” (p.4)
	Conclusão	“Gostei muito da oportunidade de dar aula em uma realidade de ensino diferente, qual seja, o ensino de jovens e adultos, pois de certa forma eu identificava neles uma vontade de buscar algo perdido e que estariam dispostos a realmente aprender algo novo. Creio que um balanço final acerca do meu estágio como professora foi muito positivo, aprendi muito não somente como futura professora, mas como encarar algumas realidades que nos parecem muito distantes. Ver adultos que trabalham o dia todo e vêm para assistir a tua aula e participar como crianças entusiasmadas é algo que realmente te faz sentir um verdadeiro professor. Claro que há muita dificuldade, mas quando atingimos os nossos objetivos e tudo dá certo em sala de aula é muito gratificante.” (p.34)
Relatório 4	Motivação	(nesse relatório não houve expressão da motivação pela escolha de EJA)
	Conclusão	“Eu, como uma professora em formação, aprendi muito com a minha turma. O que destaco como experiência mais marcante é a relação de troca que você constrói com as pessoas. O Professor e o aluno estão em constante aprendizado. (...) Eu saio do estágio bastante motivada, e vejo a realidade do EJA com esperança, não tem nem de longe a valorização e os recursos que necessita, A realidade da educação brasileira passa longe da ideal, tem vários problemas estruturais, mas eu vejo a possibilidade de voltar a estudar como uma das únicas verdadeiras garantias de futuro com inclusão social.” (p.18-19)

Figura 4. Citações de relatórios: Comparar a motivação do estagiário em trabalhar com EJA e a conclusão que tirou sobre esse tipo de turma

O primeiro relator coloca como motivo pela busca de estágio em EJA o fato de esse assunto não ser muito aprofundado na formação docente. De fato, na maioria das vezes, se há interesse em entender esse público há a necessidade de se buscar por conta própria a opção de estagiar com ele. E a citação de conclusão do estagiário mostra realização, falando ainda em como é importante que o professor seja sempre presente para que faça diferença na vida dos alunos.

Já a segunda relatora não deixa muito clara sua motivação pessoal, ele apenas fala ter encontrado sua escola em uma lista, mas não expõe os sentimentos que a guiaram nessa escolha. Sua preocupação final fala em metodologia, em especialização, em ter um ensino contextualizado e de fato voltado para os jovens e adultos que regressam à escola.

No terceiro relatório, não apenas com relação aos assuntos que procurei, mas quanto à produção textual como um todo, pude ler descrições bem mais detalhadas e até mesmo mais sentimentais. A terceira estagiária conta sua busca por uma escola de EJA e depois, ao fim do relato, se mostra bem emocionada com seus alunos. Ela mostra reflexão sobre a própria vida e valores, refletindo que de fato a experiência docente não é apenas de aprendizado para os alunos, mas também de um aprender muito especial para os professores.

Por fim, a quarta estagiária não relata sua motivação de escolha, mas traz dados bem interessantes quanto aos resultados de seu trabalho. Ela se mostra esperançosa, apostando no valor social da educação, mesmo com os problemas estruturais encontrados no Brasil. Ainda trazendo a importância da troca, da construção conjunta ensinante-aprendente.

Saber diagnósticos e metodologias, ou pensar que se sabe exatamente com quem se vai trabalhar, ou ainda criar adaptações curriculares, nada disso, garante, uma educação inclusiva dos sujeitos. Deve haver a construção permanente de uma proposta pedagógica (Lopes, 2006). Dedicar-se a uma reconstrução diária pode ser trabalhoso, mas os resultados finais certamente serão gratificantes.

4.3. AVALIAÇÃO NA PRÁTICA DOCENTE

Uma das atividades comuns ao dia-a-dia em sala de aula é a avaliação. Com relação a ela, alguns aspectos negativos podem ser apontados. O primeiro deles é a abrangência de sua área de atuação: nenhuma atividade avaliativa aborda todo o espectro de saberes individuais dos alunos. Elas são limitadas, selecionando apenas

alguns aspectos dos conhecimentos e informações (Rosa, 1997). O uso de apenas um tipo de avaliação pode ser muito prejudicial à análise do desempenho do aluno.

Nos relatórios analisados, procurei buscar como os docentes em formação manifestaram preocupação em trazer à sala avaliações com aspectos variados, em abordar os aprendizados dos alunos não apenas na prova final, mas realizando outros tipos de atividades. Destaco os trechos encontrados que ilustraram um pouco sobre as metodologias de cada professor (Figura 5).

	CITAÇÃO
Relatório 1	“Pedi, então, que os alunos, em casa, transformassem a pirâmide em roda, respeitando as proporções. (...) disse que o tempo necessário para realizar esse “tema” seria de aproximadamente 10 minutos, não mais do que isso. Surgiram outras perguntas do tipo: vale nota? E se eu não fizer? Relembrei a nossa primeira aula, na qual eu disse que a avaliação era diária, todas as atividades seriam avaliadas.” (p.32-33)
Relatório 2	“Aviso a turma que no dia 02/10, quinta-feira, irei recolher os portfólios. Novamente eles perguntam se vou dar nota e se tem que estar completo. Repito que sim e falo novamente sobre o sistema de avaliação: provas, exercícios, participação e a nota de cada um deles.” (p.60)
Relatório 3	“A avaliação será feita a cada aula considerando-se a frequência, a colaboração e participação em aula. No último dia haverá um Exercício de Avaliação Final com consulta, como é de costume no EJA dessa escola.” (p.12)
Relatório 4	“... ao falar com a professora antes da aula, ela me pediu para fazer uma prova na próxima semana e estipulou que essa prova valeria 60% da nota da minha parte do conteúdo, sendo os outros 40% as atividades entregues até o momento, que eram exatamente quatro. Não disse nada, não sei se poderia, mas eu não concordei de maneira alguma nessa divisão, achei muito injusta, principalmente porque a prova seria com consulta, o que não tornaria tão distante dos exercícios que estavam sendo realizados. (...) Fiz as notas dos alunos, considerando todas as atividades ministradas (...) Ainda achei frustrante a prova valer 60%, na hora de fazer as notas, senti que alguns alunos que fizeram todas as atividades, eram participativos e vinham sempre nas aulas ficarem com notas menores que alunos que faltaram mais, achei um tanto que injusto, não tirando o mérito de quem foi melhor na prova, mas ela valer tanto desvaloriza um pouco as atividades anteriores.” (p.14 e 16)

Figura 5: Citações de relatórios: diferentes modos de avaliação da turma

Os quatro relatórios apontaram uma metodologia comum: avaliação diária, não apenas das atividades, mas também quanto à presença e participação em aula. Ainda destaco o último: além de fazer avaliações diferenciadas e diárias, a relatora mostra uma preocupação em não superestimar a prova final, ela considera todas as avaliações importantes, não valoriza mais um tipo de avaliação em relação aos outros.

Outra dificuldade que se dá, por parte de muitos professores, é a comum reação de julgamento negativo com relação a alunos que apresentam notas baixas em provas e testes. Dificuldades e erros acabam sendo interpretados com despreço pelo docente, quando esses resultados poderiam ser evidência não de má vontade por parte de estudante, mas de dificuldade relacionada a estágios de desenvolvimento intelectual, sendo algo a ser trabalhado em vez de evitado (Sousa, 1997).

Existe uma preocupação em que se tenha um clima favorável em sala de aula, e a avaliação pode ser um meio de se manter essa ordem e disciplina. O problema é que muitas vezes os alunos seguidamente punidos com baixos conceitos podem terminar não apenas com a reprovação, mas também entendendo que não são capazes de se adaptar à escola, criando um bloqueio, uma distância (Sousa, 1997).

Em nome de adequação a valores e normas comportamentais uma seqüencial punição seqüencial pode não ser um meio de resolver problemas de aprendizado e sim de reforçá-los ou, ainda, de gerar novos obstáculos, como o afastamento dos estudantes. Sendo que manter os jovens e adultos em aula é importante até mesmo para a vida pessoal deles: “Nas experiências na EJA, é narrativa recorrente dos professores a questão da conquista da auto-estima pelos alunos jovens e adultos a partir do retorno e da freqüência às aulas.” (Santos, 2005, p.86).

Os instrumentos de avaliação “informam sobre os campos de conhecimento legítimos e os ilegítimos, ao selecionar algumas áreas e silenciar sobre outras (...) (e) constroem padrões de normalidade a partir dos quais os sujeitos passam a rever-se e a reconhecer-se” (Rosa, 1997, p.13). Podem ser, portanto, muito influentes no desempenho dos estudantes e em sua formação, deveriam então ser considerados com um cuidado mais criterioso por parte dos docentes.

Com relação ao aluno e seu aprendizado, nesse caminho de construção os processos avaliativos podem ser usados pelos estudantes como uma excelente

ferramenta auto-avaliativa. Testes, provas e conceitos podem oportunizar, partindo-se da crença na própria possibilidade de aprender, uma análise construtiva da própria produção intelectual. (Sousa, 1997).

“Configura-se, assim, a avaliação como uma prática de investigação do processo educacional, como um meio de transformação da realidade escolar.”

(SOUSA, 1997, p.127)

Instrumentos avaliativos podem ser recurso de organização e estruturação do vivido, e não apenas uma prova de “capacidade de memorização, habilidade e criatividade na ‘cola’, dissimulação, doutrinação à ‘verdade’ e submissão à imponência do professor, etc.” por parte do aluno (Fortuna, 1995, p.110). Abaixo trago alguns exemplos dos relatórios onde as avaliações foram além do conteúdo didático e puderam proporcionar reflexões direcionadas à vida dos próprios alunos (Figura 6).

	CITAÇÃO
Relatório 1	“Entreguei as avaliações (...) Como ninguém na turma acertou por inteiro a questão número um, na qual era uma tabela para completar os espaços vazios, decidi junto com a minha orientadora, trabalhar nessa recuperação como interpretar tabelas e gráficos.” (p.53)
Relatório 2	“Preparei textos sobre o conteúdo apresentado até o momento. O primeiro texto é sobre “Mitos e verdades sobre a gelatina”, abordando a questão do colágeno. O segundo texto sobre Gordura Trans. (...) A aula foi muito produtiva, os alunos participaram bastante. Surgiram muitas perguntas sobre o colágeno, rugas, celulite, alimentação e muitas histórias sobre o dia-a-dia da alimentação de cada um e de suas famílias.” (p.58)
Relatório 3	“As apresentações, de um modo geral, foram ótimas. Como sempre, há um burburinho de vez em quando, porém gostei de ver que o grande grupo se inteirou sobre estas doenças. Questões como o exame do Papanicolau e a importância do diagnóstico precoce do câncer de mama foram discutidos.” (p.20)

Relatório 4	<p>“O Vídeo era realmente muito bonito de ser visto. Todos, ao final, reclamaram que eu tive de parar o vídeo e não deu tempo para ver tudo. Eu achei o interesse dos alunos muito bom, eles gostaram muito de ver o vídeo e eu achei que foi bastante proveitoso. Também tenho esperanças que isso tenha conseguido sensibilizar, pelo menos, um pouco mais e quem sabe, despertar um maior apreço pela natureza. Esse era um dos objetivos intrínsecos que eu considero importante no estudo da ecologia.” (p.13)</p>
-------------	---

Figura 6: Exemplos de avaliações que puderam colaborar com as vivências dos alunos e não apenas com conhecimentos típicos de sala de aula

O primeiro relato mostrou que mais do que dificuldade com a matéria, havia uma falta de conhecimento prático, de tabelas e gráficos: às vezes, os erros apontam para coisas práticas, que servem a outras disciplinas e ao dia-a-dia e as correções podem ser um bom momento para ensinar sobre essas ferramentas. Os dois relatos seguintes mostram atividades avaliativas (um interpretação de texto e o outro apresentação de trabalho) abordando questões de saúde: avaliações podem abordar prevenção de doenças, cuidados com a saúde, informações sobre o corpo e ainda reforçar conhecimentos prévios. A quarta estagiária trabalhou com vídeo, relatando que ao apresentar mais sobre a natureza pretendia gerar nos alunos apreço por ela: atividades gerando mais conhecimento também podem gerar uma ligação com os saberes apresentados, resultando em sentimento de responsabilidade.

A avaliação “precisa situar-se como uma análise do processo construtivo do aluno e do professor.” (Fernández, 2001, p.39). Mais do que isso, ela pode ter um potencial transformador para a vida tanto do ensinante quanto do aprendente.

“Um programa de educação de jovens e adultos (...) não pode ser avaliado apenas pelo seu rigor metodológico, mas pelo impacto gerado na qualidade de vida da população atingida. A educação de jovens e adultos está condicionada às possibilidades de uma transformação real das condições de vida do aluno-trabalhador.”

(GADOTTI, 1995, p.56)

4.4. ATIVIDADES DIFERENCIADAS

Ao trabalhar com educação de jovens e adultos tem-se um público único, com uma bagagem maior de conhecimentos, mais experiências acumuladas, uma visão da aula diferenciada e um estágio psicológico também distinto. Sendo assim, “Ler sobre a educação de adultos não é o suficiente. É preciso entender, conhecer profundamente, pelo contato direto, a lógica do conhecimento popular, sua estrutura de pensamento em função da qual a alfabetização ou a aquisição de novos conhecimentos tem sentido.” (Gadotti, 1995, p.57)

Como primeiro caráter a avaliar, no sentido de pensar em aulas diferenciadas para o público de EJA, optei por selecionar relatos que mostrem uma preocupação com as diferenças que poderiam encontrar nesse público alvo (Figura 7).

	CITAÇÃO
Relatório 1	“Segundo Gonçalves (2005), o cotidiano do ensino noturno apresenta uma característica singular, pois recebe um alunado que já chega reprovado pelo cansaço, que se evade e desiste da escola, porque o que aprende na sala de aula pouco tem a ver com o mundo do trabalho. As práticas educativas devem ser pautadas na realidade social do aluno. Conhecer suas necessidades, seus desejos, “ver” a realidade social e tentar encontrar meios para trabalhá-la. (...) Acredito que as aulas do ensino noturno dever ter menos conteúdo teórico quando comparadas com aulas do ensino diurno e os conceitos devem estar relacionados na vida prática dos alunos. O ensino noturno não pode ser oferecido de forma idêntica ao diurno, porque as características de aluno são completamente diferentes: o educando diurno geralmente não trabalha.” (p.34)
Relatório 2	“O perfil diferenciado destes alunos não está apenas no fato da continuação da etapa escolar em uma fase mais avançada da vida deles, mas sim, principalmente pela fase adulta e de responsabilidades com emprego, família e moradia. Durante o estágio, alguns alunos levavam seus filhos à escola por não terem com quem deixá-los; eram recorrentes as faltas devido a percalços na rotina familiar e/ou do trabalho. Uma forma de trabalhar na educação de Jovens e Adultos, citada em Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil (DI PIERRO, M.C. et al, 2001), seria flexibilizar currículos, meios e formas de atendimento, integrando as dimensões de educação geral e profissional, reconhecendo processos de aprendizagem informais e formais, combinando meios de ensino presenciais e a distância, de modo a que os indivíduos possam obter novas aprendizagens e a certificação correspondente mediante diferentes trajetórias formativas.” (p.67)

Relatório 3	<p>“Um problema acerca do aprendizado de alunos-trabalhadores é a questão do horário. Existe uma incompatibilidade entre o horário da escola e o do trabalho. Para esses alunos existe a opção do ensino noturno, só que o fato de o aluno ser trabalhador não é considerado seriamente pela escola. Essa condição só é lembrada na hora de explicar a reprovação e a evasão: ‘O aluno trabalha, está cansado, não tem tempo, não dá pra aprender.’ (...)Deve-se levar em conta o perfil diferenciado desses alunos. Eles são estudantes que trabalham, ou buscam trabalho, têm menor poder aquisitivo, muitos não têm tempo de estudar, porém são alunos mais maduros e interessados que os do diurno, porque eles não querem perder tempo (Krawczyk, 2003). Em um contexto como este, a metodologia aplicada deve ser o primeiro item a ser examinado. O conteúdo deve ser planejado, deve interessar e ocupar o estudante. Deve ser, ainda, prático e funcional e permitir ao aluno usá-lo e aplicá-lo na vida diária – num momento presente e não num futuro indeterminado.” (p.31-32)</p>
Relatório 4	<p>“A experiência que tive foi voltada à Educação de Jovens e Adultos, foi em um primeiro ano à noite, refleti muito sobre esse aspecto, pois o tempo que eles têm para aprender o conteúdo é muito mais curto, então como adequar as aulas a essa realidade? Foi uma das minhas questões. Assim como, levar em conta a vivência dos alunos. (...)A realidade social dos alunos do EJA comparada com a realidade de alunos que só estudam com certeza é distinta, quem estuda à noite e trabalha de dia ou mesmo voltou a estudar têm uma realidade característica, necessidades e outros interesses que devem ser levados em conta.” (p.1)</p>

Figura 7. Citações de relatórios: Preocupação com particularidades de turma de EJA

Em todos os textos houve a descrição dos estudantes de EJA como um público diferente, que merece atenção especial. O primeiro destaca o fato de que os alunos chegam em aula cansados depois de um dia de trabalho, colocando que seria importante não primar tanto por quantidade de matéria ensinada. O segundo visa mais a ocupação do adulto com o mercado de trabalho e a escola como um ambiente de suporte a isso. O terceiro aborda a questão dos atrasos e do aproveitamento de tempo. E no quarto há a questão de os alunos de EJA terem que ver as mesmas matérias que a escola normal em menos tempo.

Todos apontam particularidades dos alunos de EJA. O professor deve ser atento a isso, estar apto a mudar, fazer cada aula especial. Não há um método exclusivo. Os alunos são únicos e os professores também.

“... os professores ocupam posições diferenciadas em termos dos recursos que dispõem e que construíram em suas histórias. Por esta via, não haveria um único profissionalismo mas formas particulares de viver o trabalho...”

(LELIS, 2001, p.48)

Dubet (1997), em “Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor”, retrata impressões que teve após sua experiência como docente escolar e aponta algumas dificuldades à docência. Uma delas é o fato de que os alunos não estariam “naturalmente” dispostos a trabalhar, eles facilmente se aborreceriam e fariam outras coisas. O professor teria que estar sempre criando coisas novas e mudar as estratégias.

Às vezes, a mudança precisa ser durante a aula. O professor deve estar aberto inclusive à improvisação. Sentir a turma e suas necessidades durante a aula. Nos relatórios surgiram alguns exemplos de situações desse tipo (Figura 8).

	CITAÇÃO
Relatório 1	“Houve muitas perguntas a respeito das organelas envolvidas no movimento dos cílios das células. Eu disse que seriam duas organelas e alguns colocaram centríolos, pois eles estão aos pares na célula. Confesso que essa resposta me impressionou, pois realmente os centríolos estão aos pares nas células animais, tive então que reformular a questão e disse que queria como resposta duas organelas diferentes.” (p.44)
Relatório 2	“O senhor, seu Edivino, me fala que iria fazer uma cirurgia e que por isso faltaria algumas aulas. Conversamos sobre a cirurgia dele. Ele me fala sobre o portfólio, pois no dia que será recolhido ele não estará. Acordamos que no fim da aula ele iria me entregá-lo.” (p.60)
Relatório 3	“Comecei a ficar um pouco nervosa ao longo de minhas explicações, pois achava que eles não estavam entendendo e eu não estava conseguindo explicar. Foi aí que vi que eu deveria repetir quantas vezes fosse preciso e pedi que acompanhassem meu raciocínio (...) Na parte de meiose então percebi na expressão do rosto deles que estava difícil (apesar de eles terem visto isto no 2º ano). Desenhado no quadro os esquemas da mitose e da meiose, preferi começar com a célula, explicando que esta compõe todo nosso corpo.” (p.18)
Relatório 4	“Tentei fazer a ligação do DNA ao RNA falando um pouco dos tipos de RNA e de como ocorria a síntese de proteínas. (...) Eu tentei ir com calma, sempre perguntando, repetindo a explicação, mas eles acharam tudo muito complicado e reclamaram comigo. Uma aluna perguntou se eu sabia os nomes de cor, porque ela achava impossível saber todos aqueles nomes de cabeça. Notei a agonia dos alunos, então, como a aula não estava dando certo, eu resolvi não abordar vários detalhes que eu tinha inicialmente pensado, simplifiquei e tentei enfatizar as proteínas, a sua importância, uma aluna até comentou como eu falava na proteína e como ela era importante. (...) Acho que falhei em planejar essa aula, considerei certos detalhes importantes, mas as dificuldades dos alunos me fizeram repensar e mudar de estratégia.” (p.7)

Figura 8. Citações de relatórios: Revisão no modo de trabalhar a pedido da turma ou mudança de estratégia diante de dificuldades

Outro obstáculo que se pode encontrar é o condicionamento ao livro-texto, hábito tão difundido nas escolas. Eles são apresentados como difusores do conhecimento acadêmico, que geralmente pouco tem a ver com o que é necessário na vida cotidiana para compreender as coisas de que se participa e elaborar propostas de ação para a comunidade (Santomé, 1998). Há uma situação de exteriorização à prática docente, os saberes a serem ensinados apareceriam aos professores como conteúdos prontos que devem ser simplesmente transmitidos (Tardif, 2002).

Pensando na questão do livro-texto como parâmetro único para as aulas de diversas instituições de ensino, deve-se lembrar que as mudanças demoram a chegar nesse material gráfico editado e lançado no mínimo a cada ano (Santomé, 1998). Para que os alunos tenham acesso a fontes diversificadas de informações o livro didático não deveria ser a única base das aulas, eis mais uma importância das aulas variadas: proporcionar saberes distintos para uma formação crítica.

"... o novo e as alternativas aos problemas enfrentados nos contextos escolares dependem, além de investimentos, da existência de contextos de tolerância com a diversidade, com a autonomia, com os fracassos, uma vez em que os erros, os redirecionamentos e a criatividade andam juntos."

(ROSA, 1997, p.15)

Para ilustrar essa questão, selecionei alguns exemplos de atividades alternativas ao livro-texto. Duas práticas para cada relatório lido (Figura 9).

	CITAÇÃO
Relatório 1	"Aula expositiva dialogada com a apresentação de um experimento sobre transporte através da membrana plasmática. (...) Perguntei, segurando uma folha de alface, o que aconteceria se eu temperasse essa folha, um aluno disse que ela murcharia com o tempo e expliquei (...) Realizei o experimento que consistia em dois recipientes, um com solução salina e outro apenas com água e em cada recipiente coloquei uma folha de alface." (p.38-39)

Relatório 1	<p>“Inicialmente entreguei para cada um deles, duas folhas com mapas conceituais. Eu comecei a trabalhar com mapas conceituais a cerca de dois anos na Escola onde trabalho e percebi que os mapas são uma ótima ferramenta de estudo e para verificar o grau de aprendizagem. (...) À medida que eu ia revisando a matéria, pedia para os alunos irem completando os espaços vazios nos mapas conceituais. Todos os conceitos foram construídos pelos próprios alunos, pois em alguns slides eram mostrados apenas figuras ou esquemas.” (p.50)</p>
Relatório 2	<p>“Chego na escola mais cedo e arrumo a sala multimídia para apresentar o vídeo (fonte site Youtube - filmes curtos sobre o corpo humano apresentados no programa Fantástico). O primeiro filme é sobre o efeito da bebida e fumo no corpo (Tecido epitelial, fígado, cérebro). O segundo filme é sobre tecido muscular, esqueleto, exercícios físicos. Alunos comentam que viram no Fantástico do domingo os vídeos, mas que agora, após estudarem a matéria, entenderam melhor o significado dos vídeos.” (p.63)</p>
	<p>“No final da aula avisei sobre a ida ao laboratório na próxima semana. Os alunos pareceram bem interessados, e perguntavam se realmente tinha laboratório na escola e onde era, pois nunca haviam ido.” (p.60)</p>
Relatório 3	<p>“Entreguei os envelopes com o jogo e pedi que montassem. (...) de um modo geral, a maioria conseguiu montar a espermatogênese. Pedi que colassem em seus cadernos. Estava no final da aula e eles estavam sorridentes e faceiros, acho que gostaram da aula de hoje. Uma das alunas, que eu achava que tinha problemas na compreensão foi uma das que fez direitinho e parecia feliz com isso.” (p.19)</p>
	<p>“Após comentários sobre os seminários, passarei o vídeo “Reproducción Humana-parte II” uma vez sem som, enquanto eu explicarei o que ocorre em cada cena e as estruturas que vão aparecendo. Assim que acabar, passarei novamente, porém com som, para que os alunos possam fixar melhor a matéria. Dado o vídeo, entregarei exercícios sobre o conteúdo visto para que a turma faça e entregue no final da aula.” (p.22-23)</p>
Relatório 4	<p>“Na segunda parte da aula, eu iria retomar os conceitos trabalhados e acrescentar novos através de uma prática de célula. A Atividade se baseava em fazer o contorno do corpo humano em papel pardo, depois eu iria colar fotos e explicar os diferentes tipos de células indo da visão macro para a visão micro (uma maneira mais didática). (...)Eu tinha desenhos de partes do corpo e dos tipos de células impressos no computador, assim, coleí o desenho no quadro junto com os alunos e fomos montando as partes do corpo associando aos seus respectivos tipos de células.” (p.3)</p>
	<p>“Comecei a fazer e explicar a prática dos morangos, obtive as mais diferentes reações, muitos tinham nojo, outros ficavam falando do desperdício de morango, outros que estava dando fome. Fizemos a prática e apareceu o DNA, não tinha tempo para aplicar a pergunta que eu ia fazer sobre a prática. Então, informalmente, perguntei se o DNA era o que eles imaginavam, todo mundo se mostrou surpreso e a resposta era basicamente sempre a mesma de que nunca tinham imaginado o DNA.” (p.10)</p>

Figura 9. Citações de relatórios: Exemplos de atividades alternativas ao livro-texto

Quando os alunos encontram fontes de informação diversificada ocorre o desenvolvimento de capacidade de análise e crítica (Santomé, 1998). A aula pode ser variada e contemplar as diversas necessidades dos estudantes. Há importância em o professor trabalhar com um “princípio de ajuste de análise educativa”, onde ele tem em sua aula três características básicas: ajudas variadas, ajuda em função das atuações e ajudas que apresentem desafios (Coll, 2003).

Outra questão, apontada por Dubet (1997) é que muitos professores tentam aplicar métodos que não são seus, isso não teria como dar certo. Há ainda um obstáculo de docência apontado por Fortuna (1995): “A ideologia do ‘sempre foi assim’ é vigorosa entre nós, professores.” (p.108). Isso, somado a dificuldade que tanto novos quanto antigos professores costumam enfrentar para planejar aulas (Melchior, 1998), pode resultar em um cotidiano escolar estagnado. Um professor de iniciativa precisa ser autêntico e também ter força de vontade para superar paradigmas.

Procurei entre os relatos exemplos que pudessem dar conta de expressar a preocupação por parte dos estagiários em diversificar seus planos de aula diante de situações desafiadoras e complexas em sala de aula ou no ambiente escolar como um todo (figura 10).

	CITAÇÃO
Relatório 1	“Depois falei as qualidades da turma: uma turma ótima que realiza as tarefas com empenho, dedicação, participa sempre que eu os indago a falar. Mas, nesse momento me interromperam, pois os professores queriam saber os problemas críticos e não as qualidades. Como se o Conselho servisse apenas para criticar e não para elogiar quem está indo bem, mas tudo bem, como era apenas um estagiário, fiquei em silêncio.” (p.45)
Relatório 2	“Aluno sugere de trazerem uma “colinha” de casa em metade de uma folha A4. Achei uma boa idéia, afinal estudariam ao preparar a cola, mas o Hélio comentou que eu poderia me prejudicar se os outros professores soubessem disso. Então, a princípio, determinei que a prova iria ser individual e sem consulta. (...) Eu caminho pela sala e percebo que as meninas não estavam conseguindo fazer, conversei com elas pedindo quais as dúvidas que elas têm. Elas riem dizendo tem muitas dúvidas, que não estudaram e não conseguem fazer nada da prova. Refleti um pouco e fui até o quadro onde escrevi: “se alguém achar que não consegue fazer a prova sozinho pode pegar o portfólio para consultar”. (p.62 e

Relatório 3	<p>“Restou um aluno (...) Mas ele ficou e pediu ajuda. Ajude ele a montar e raciocinar sobre os dois processos. Tudo que eu havia explicado à turma, expliquei só para ele de uma forma que ele pudesse compreender. Isso foi até as 22:15. Nesta hora, olhei para a porta e lá estava a diretora com uma cara carrancuda. Eu já havia me indisposto com ela antes do início da aula. (...)A faxineira entrou e começou a limpar a sala, mesmo comigo e com o aluno dentro! Aí me fiz de louca! Demorei mais com ele, apaguei o quadro lentamente, arrumei minhas coisas e ainda fiquei papeando com o aluno. Foi até bom este meu esforço em atendê-lo, pois tenho certeza que agora ele irá me respeitar mais. Talvez não como professora, mas como uma pessoa que o ajudou.” (p.22)</p>
Relatório 4	<p>“A professora titular assistiu esses dois períodos, e ela reclamou bastante que eu saí fora da apostila dos alunos. Ela, em conjunto com a outra professora de Biologia, fez um polígrafo e queria que eu o seguisse rigidamente, ficou argumentando que eu tinha entrado na matéria de outra professora e que os alunos iam ficar bastante insatisfeitos. Tentei argumentar que era uma aula de introdução e que era importante essa contextualização.” (p.4)</p>

Figura 10. Citações de relatórios: Falas que expressem mudanças de hábitos ou enfrentamento e disputas em sala ou no ambiente escolar.

Existem programas escolares, e parâmetros nacionais, tudo isso gera um ambiente de conteúdos “mínimos”, mas, com tantas listas de saberes a serem transmitidos, o “mínimo” acaba muitas vezes se tornando em “máximo” (Santomé, 1998). Seria necessária uma docência mais livre, mais apegada às necessidades do aluno e não tão limitada por conhecimentos pré-determinados.

“... qual o propósito da escola? O mercado de trabalho? Dadas as atuais transformações ocorridas nos sistemas produtivos que têm tornado imprevisível o mercado de trabalho, qual o novo propósito da escola? Oferecer aos alunos uma educação genérica preparatória para a ciência superior da vida madura? Manter a pretensão virtuosa da educação geral, formando o cidadão culto ideal? Ou a aprendizagem escolar deveria ser organizada em torno da imagem de um hipertexto aberto, com a tecnologia da informação favorecendo atalhos entre diferentes tópicos?”

(RIBEIRO, 2006, p.70)

O professor tem como uma de suas responsabilidades fundamentais possibilitar diversos tipos de oportunidades e assegurar estrutura e assistência para que cada aluno possa explorar, descobrir, desenvolver-se (Melchior, 1998). Há um mundo em constante mudança e alunos bem diferentes uns dos outros, como o docente seleciona e diversifica as ações em aula pode ser crucial. Nessa seleção o ensinante exerce um poder ao escolher o que vai ou não ser ensinado, há um juízo de valor (Fortuna, 1995), a seleção deve ser criteriosa.

Em relatórios de prática de ensino, não apenas nesses que trouxe para este trabalho, percebe-se quase sempre um fator comum nas falas dos estagiários: insegurança com relação à qualidade de sua aula. Há uma preocupação constante em melhorar, em cativar a turma a cada nova aula. Ações, formas de interferência, formas de se relacionar em sala... tudo é pensado, repensado e analisado. E percebe-se outro ponto comum aos estágios: um vínculo forte com a turma, passando por gratidão dos alunos e relatos emotivos dos professores, e muitas reflexões sobre a vida, tanto no ensinante quanto no aprendente. Talvez esse repensar constante também seja muito importante para os professores que estão lecionando há mais tempo. Preocupar-se sempre pode garantir um ensino de qualidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vários aspectos podem ser observados para que se garanta uma boa aula. Destaquei alguns, que julguei pertinentes e recorrentes em literatura, mas em educação nada pode ser prescritivo: cada aula é única, cada aluno é especial. Muito mais poderia ser falado, muito me acrescentou escrever esse trabalho e muito pude refletir acerca de minha própria prática com EJA.

Conforme lia os referenciais teóricos pensava que gostaria de escrever sobre muitas outras questões além das que pretendia relatar neste trabalho. Durante esse semestre de monografia dediquei a maior parte do tempo a fazer uma revisão de textos que li ao longo de minha graduação, combinando com textos indicados pela minha orientadora. Durante a etapa de leitura de bibliografia pude rever muito do que aprendi ao longo de quatro anos de disciplinas de licenciatura.

Foi um trabalho de revisão que me acrescentou muito não apenas com relação à temática EJA, mas com temas de educação em geral. Gostaria de ter mais tempo, para, a partir do que fiz, mostrar mais do que eu mesma passei a pensar após toda essa pesquisa. Quem sabe não seja este um ponto de partida para outras escritas e quem sabe até mesmo para uma temática de minha dissertação de mestrado?

Procurei dar enfoque às práticas de graduação e assim refletir sobre o papel do professor na sala de aula, especificamente com jovens e adultos. Sei que muitos outros fatores são determinantes à realidade do EJA, como as políticas governamentais, fatores sociais e diversidades culturais, mas aqui decidi dar atenção específica ao papel docente. E fazer essa análise foi muito gratificante. Pude ver nos relatórios o desenvolvimento das práticas, as mudanças e questionamentos, tudo culminando não apenas com relatos variados, mas também com boas recordações e uma forte ligação com a turma.

Essa análise me fez lembrar de minhas práticas, repensar o que vivi, foi um excelente momento de reflexão. E o que percebi em comum entre os relatos e minha experiência? Estagiários buscando conhecer suas turmas, querendo agradá-las, querendo relacionamento verdadeiro com os alunos... É um resultado final: um

encontro pedagógico especial, de muitas histórias, de muitas formas de olhar a vida, resultando em prazer em aprender e sentido nas ações desenvolvidas na sala de aula – tudo isso não só para os estudantes, mas em especial para o professor.

Professores motivados, ligados à turma podem fazer a diferença e podem crescer muito com ela. Uma turma de EJA pode ser impactada não apenas por um professor estagiário, mas por qualquer professor comprometido e dedicado a conhecer mais dos seus alunos. Um trabalho docente de qualidade pode resultar em uma turma mais valorizada e capaz de rever suas expectativas.

O que mais seria possível se todos os professores revissem suas aulas e atentassem para esse público tão rico e instigante?

“As probabilidades estatísticas de sucesso e de fracasso escolar variam com origem social... Mas o sucesso ou o fracasso não são jamais fatais... Este espaço entre a probabilidade estatística e o destino real é o espaço da ação pedagógica – que também é uma ação social. ”

(CHARLOT, 2000, p.172)

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Raimundo Helvécio. **Educação de Jovens e Adultos, movimentos sociais e políticas públicas: elementos para uma conversa**. In: Aprendendo com jovens e adultos. Porto Alegre: NIEPE-EJA, UFRGS, 2001. p.87-102.

AMADO, João. **O nascimento de uma relação: estratégias de professores e alunos na aula de “apresentação”**. In: Cadernos de Educação (Revista da Faculdade de Educação da UFPel – Brasil, nº 14). Pelotas: 2000. p.19-36.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília, 1999. Edição em volume único. Incluindo Lei n.º 9.394/96 e DCNEM.

CHARLOT, Bernanrd. **A relação ao saber e à escola dos alunos dos bairros populares**. In: SIMON, C. (org.). Utopia e democracia na educação cidadã. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000. p.169-177.

COLL, Cesar. **A concepção construtivista como instrumento para a análise das práticas educativas escolares**. In: COLL, Cesar et al. Psicologia da aprendizagem no ensino médio. Porto Alegre: Editora Artmed, 2003. p.13-42.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença**. In: Cadernos de Pesquisa, n.116. 2002. p.245-262.

DAYRELL, Juarez, Tarcisio. **A escola como espaço sócio-cultural**. In: Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p.137-161.

DAYRELL, Juarez. **O jovem como sujeito social**. In: Revista Brasileira de Educação, nº24. São Paulo, 2003. p.40-52.

DELIZOICOV, Demétrio. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

DUBET, François. **Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor**. In: Revista Brasileira de Educação, n.5/6. São Paulo, 1997. p.222-231.

FERNÁNDEZ, Alicia. **Aprender é quase tão lindo quanto brincar**. In: FERNÁNDEZ, Alicia. O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. São Paulo: Artmed, 2001. p.27-44..

FERRIGNO, José Carlos. **A co-educação entre gerações**. In: Revista Brasileira de Educação, v.20. São Paulo, 2006. p.67-69.

FORTUNA, Tânia Ramos. **Poder e educação: da sujeição à libertação**. In: Revista Ciências e Letras, n.15. 1995. p.107-115.

FREIRE, Paulo. **O compromisso do profissional com a sociedade**. In: Educação e mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. p.15-25 e 38-41.

FREUD, Sigmund. **Sobre a psicologia do escolar**. In: Obras completas (parte I, capítulo 4). Rio de Janeiro: Imago, 1976.

GADOTTI, Moacir. **Estado e educação popular: políticas de educação de jovens e adultos**. In: Revista Paixão de Aprender - Nº5. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, outubro de 1995. p.53-65

IVANISSEVICH, Alicia. **Saber fragmentado: um retrato do conhecimento científico de nossos jovens**. In: Revista Ciência Hoje, Dezembro de 2003, p.26-33.

LELIS, Isabel. **Profissão docente: uma rede de histórias**. In: Revista Brasileira de Educação, nº17. Rio de Janeiro: 2001. p.40-49.

LOPES, Cesar Valmor Machado. **As Ciências Naturais na escola: espaço de integração?** In: Teorias e Fazeres na Escola em Mudança. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005. p.125-129.

LOPES, Maura Corcini. **Inclusão escolar: desarrumando a casa**. In: Jornal NH na Escola. Novo Hamburgo: primeiro semestre de 2006.

MELCHIOR, Maria Celina. **A melhoria do ensino e da aprendizagem através da avaliação.** In: Ciências e Letras, n.23/24, Revista da Faculdade Porto Alegre de Educação. Porto Alegre: 1998. p.251-259.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto.** In: Revista Educação e Pesquisa, n.30. 2004, p.211-229.

PAULA, Helder de Figueiredo & BORGES, Antônio Tarciso. **Avaliação e teste de explicações na educação em ciências.** In: Revista Ciência & Educação, v.13, n.2, 2007. p.175-192.

PIAGET, Jean. **Observações psicológicas sobre o ensino elementar das ciências naturais.** In: PIAGET, Jean. Sobre Pedagogia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998 (A). p.167-180.

PIAGET, Jean. **Observações psicológicas sobre o trabalho em grupo.** In: PIAGET, Jean. Sobre Pedagogia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998 (B). p.137-151.

PLATÃO. **Livro VII.** In: Diálogos III: A República. Porto Alegre: Globo, 1964. p.317-323.

RIBEIRO, Jorge Alberto Rosa. **Momentos históricos da escolarização.** In: BAPTISTA, Claudio Roberto (org.). Inclusão e escolarização. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006. p.53-71.

ROSA, Russel Teresinha Dutra. **Algumas discussões envolvendo processos de avaliação.** In: Espaços da Escola, n.25. Ijuí: Editora Unijuí, 1997. p.5-18.

ROSA, Russel Teresinha Dutra da. **Pensando a sala de aula: doses homeopáticas de mudança.** In: Metodologia de ensino em foco: práticas e reflexões. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p.179-201.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Livros texto e controle de currículo**. In: Globalização e interdisciplinariedade: o currículo integrado. Porto Alegre: Artmed, 1998. p.153-185.

SANTOS, Luciola Licínio de C.P. **Os parâmetros curriculares nacionais em questão**. In: Revista Educação & Sociedade, vol. 23, n.80. Campinas, 2002. p.346-367.

SANTOS, Simone Valdete dos. **Educação de Jovens e Adultos: possibilidades do fazer pedagógico**. In: Teorias e Fazeres na Escola em Mudança. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005. p.85-94.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian **Avaliação escolar e democratização: o direito de errar**. In: AQUINO, Júlio Groppa. (coord.). Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997. p.125-140.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **Identidade e diferença no cotidiano escolar: práticas de formação e fabricação de identidades docentes**. In: Boletim Salto para o Futuro, v.1, 2005. p.1-4.

TARDIF, Maurice. **O saber docente: um saber plural, estratégico e desvalorizado**. In: TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002. p.33-42.

VARELA, Julia & ALVAREZ-URIA, Fernando. **A maquinaria escolar**. In: Teoria & Educação, n.6. Porto Alegre, 1992. p.225-250.